مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة
المجلد الخامس عشر - العدد الاول
١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م

فقه الموازنات وأثره في المستجدات الطبية

د.ايوب سعيد زين العطيف _____ 1

جموع التَّكسير بين القاعدة والنَّص

أ.د محمد عناد سليمان _____26

نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني (الويكي)

د. عمرو سعيد فهيم _____56

الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء نظريات التعلم

د.ناصر بن سعد العجمي _____90
أ. نوره بنت محمد الخرجي

استخدام الألياف الذكية لإنتاج أقمشة ذات خواص أداء وظيفي لمقاومة قرح الفراش

أ.رشا سمير مجلد _____121

دور مدن المعرفة في تنمية رأس المال الفكري (دراسة استشرافية)

د. محمد ابراهيم حسن محمد _____146

غواية السرد في" سيرة المنتهى

أ.د. عبد الحميد الحسامي _____171

شروط التحكيم في الفقه الإسلامي

أ.د فهد بن عبد الرحمن اليحيى _____195

درجة التمكين الإداري المدرسي ومعوقات ممارسته كما يراها مديرو المدارس الحكومية بمحافظة الإحساء

د. فتحي محمد علي أبو ناصر _____211

تقويم أدوار مؤسسات المجتمع السعودي فى تعزيز المواطنة لمواجهة التطرف الفكري و الارهاب

أ.د. حسن بن عايل أحمد يحي _____245

فقه الموازنات وأثره في المستجدات الطبية

The jurisprudence of the budget and its impact on medical developments

*** Dr. Ayub Saeed Zein AlAtif**

Abstract

This paper deals with the definition one of the perceptions of diligence and inference, namely : (jurisprudence of prioritizations). It , on one hand, sheds some light on this as an art as well as rooting the concept based on solid evidences. On the other hand, it is aimed to apply this on the practical daily activities such as medical issues. The research has been dealt with in the following manner :

First : The generic and specialized definition of "prioritizations". Which is "the comparison between the good and bad so that the decision is based on the most likely right decision (in case of contradictions)

Second : Jurisprudence of prioritizations is built on three pillars namely: prioritizing between good deeds, prioritizing between bad deeds and comparing the good to the bad.

The title of the research: the jurisprudence of the budget and its impact on medical developments.

*the Islamic University in Medina - Saudi Arabia.

***د.ايوب سعيد زين العطيف**

ملخص

يتناول البحث التعريف بأحد مدارك الاجتهاد والاستدلال، ألا وهو:(فقه الموازنات)، ويلقي بظلاله على هذا الفن من جهة: التأصيل كإرساء لبنيته وأدلته العلمية تقعيداً، ومن ناحية: التنزيل على مستجدات الحياة العملية تطبيقاً، أنموذجه في السياق هو المستجدات الطبية المعاصرة، وقد انتظم الحديث عنه وفقاً للمعالم الآتية:

أولاً: معنى:(الموازنات) بالمفهوم العام في عرف الاستعمال أنها:(المقارنة بين المصالح والمفاسد –في ذاتها أو مع بعضها–؛ لتقديم الأرجح منها –في الحكم– عند التعارض).

وأما:(فقه الموازنات): باعتباره عَلَماً على عِلمٍ بذاته، فهو:(العلم بالدلائل والأسس التي تضبط النظر في الترجيح بين المصالح والمفاسد –في ذاتها أو مع بعضها– عند التعارض؛ ليتبين الغالب منها، ويقدم في الحكم).

ويرادف فقه الموازنات من المصطلحات العلمية: فقه الأولويات وفقه المصالح وفقه الواقع، ومن المظانّ العلمية لهذا الفن في كتب الأصول: باب التعارض والترجيح وباب المقاصد وباب المصالح المرسلة.

ثانياً: ينبني فقه الموازنات على ثلاثة أركان هي: الموازنة بين المصالح ذاتها، وبين المفاسد عينها، وبين المصالح والمفاسد بعضها مع بعض، وتؤول تلك الأسس إلى ثلاثة موازين: القوة والغلبة والزمن.

فالقوة تتضمن ثلاثة: رتبة الحكم ورتبة المصلحة ونوع المصلحة، والغلبة يرجع إليها ثلاثة: مقدار المصلحة، والعموم والخصوص فيها، ودرجة الوقوع، والزمن يعود إليه محدد واحد: هو عامل الوقت، من جهة مدة المصلحة: طولاً أو بقاءً، ويبدو أثر فقه الموازنات في المستجدات الطبية –كما تجلى في الدراسة– أقرب من غيره؛ ذلك أنها مسائل جديدة لم يرد بخصوصها نصوص جزئية، وإنما يعرف حكمها بناءً على دلائل كلية، وفقه الموازنات هو أدلُّها.

ثالثاً: هناك موجهات كلية للنظر في الموازنات، منها: أن وجوه المصالح والمفاسد لا تعرف إلا بالتقريب والتغليب لا بالتحديد والتأكيد، فلا يمكن الجزم فيها بشيء يقيني –في الغالب– لارتباطها بالمستقبل، وتعلقها بمؤثراته ومتغيراته من جهة، ومحالِّه وأشخاصه من جهة أخرى، ولذلك فإن مورد الاستدلال في بابها، إنما هو من قبيل الظن لا اليقين.

[البحث الفائز بالمركز الاول في مجال الدراسات الشرعية والقانونية بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم.]

***كلية الشريعة ، الجمعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية**

إن الله قد ختم لنا الدين بالكتاب، وجعل معه الميزان أساساً في التشريع، يقول الله جل وعلا:" الله الذي أنزل الكتب بالحق والميزان" [الشورى :آية 17] ، وكذلك فإن الميزان أصلٌ في باب الفقه والاستدلال، تعرف به المصالح والمفاسد، وأولويات الأحكام، ومن أجل ترسيخ فقه الموازنات وتأثيره على الواقع، اخترت الكتابة في هذا المقام، وترجمت له بعنوان:(**فقه الموازنات وأثره في المستجدات الطبية**).

أهمية الموضوع

1. أنه يتناول أحد مبادئ الشريعة وسماتها العلمية، ألا وهو معيار الموازنة في الأحكام .
2. أنه يقدم رؤية تأصيلية لفقه الموازنة؛ مراعياً مدى الحاجة إليه في ظل تغيرات العصر .
3. أنه يبين تطبيقات لهذا الفقه وآثاره في المستجدات الطبية، بما يدل على قابليته وصلاحيته لكل زمان ومكان.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي : ما هو فقه الموازنات ؟

وينبثق عن ذلك السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما هو المفهوم العام لفقه الموازنات؟
- ما هي معالم فقه الموازنات في ضوء الأدلة الشرعية ومقتضيات العقل والواقع ؟
- ما هي معالم تطبيقات فقه الموازنات فيما يتعلق بالمسائل الطبية المعاصرة؟

أهداف الدراسة

- تجلية المفهوم العام لفقه الموازنات، والوقوف على الأبعاد المنهجية والأدلة الشرعية لهذا الفن.
- تقريب آثار فقه الموازنات من تحديات الواقع؛ لكونه هو فقه المرحلة الأنسب لها.
- الإفادة من هذا الفقه الرصين في الوصول إلى توصيف الحكم الشرعي في مسائل الطب المعاصرة.

حدود البحث

يتناول البحث في موضوعه دراسة فقه الموازنات من ناحية:

– تأصيلية بدرجة أساسية: بتعريف هذا الفن وأصوله في الأدلة الشرعية .

– تطبيقية (تبعية): إيراد بعض تطبيقاته في فروع المستجدات المعاصرة، اخترت الطبية منها بصفة خاصة.

منهج البحث

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التحليلي والمنهج الاستنباطي، فيعتني بتحليل قواعد فقه الموازنات وأدلته، وكذلك يستنبط المعالم والضوابط لهذا الفن، وآثاره على مسائل الواقع، واعتنى بالمستجدات الطبية منها من جهة تنزيل قواعد هذا الفن على مسائلها المعاصرة، وسار لتحقيق ذلك، وفق الآتي:

- الأخذ في تأصيل فقه الموازنات من كتب الأصول التي تعرضت لهذا الفن .
- الرجوع إلى المؤلفات المعاصرة المعنية بهذا الفقه؛ كونها من أهم موارده العلمية التأصيلية.
- ربط فقه الموازنات بفروع المسائل الواقعية، ولاسيما الطبية منها؛ والتمثيل بها؛ كونها من موارد تطبيقاته المعاصرة.
- عند التطبيق لفقه الموازنات بالمسألة الطبية المعاصرة، فإني أوردها للتمثيل وبيان وجه الأثر وصورة التنزيل، وليس المقصود بحث المسألة والخلاف فيها، وإنما بيان فقه الموازنة وتأثيره فيها، وفق ما يناسبها من أقوال واستدلال العلماء، وليس بالضرورة أن يكون هو الراجح في كل مسألة.
- الالتزام بالمنهجية البحثية في العزو والفهرسة وعلامات الترقيم ما أمكن .

تعريف فقه الموازنات

تعريفه باعتباره مركباً إضافياً

أولاً: تعريف الفقه:

الفقه لغة: الفهم والعلم بالشيء [1].
الفقه اصطلاحاً: العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسب من أدلتها التفصيلية[2].

ثانياً: تعريف الموازنة:

1. الموازنة لغة: من الوزن، وأصل مادته:(الواو والزاء والنون: بناء يدل على تعديل واستقامة)[3].
والموازنة: التقدير [4]، وهو: معرفة قدر الشيء، وثقله بشيء مثله[4].

يقول الله تعالى:" وأنبتنا فيها من كل شيء موزون[الحجر :آية 19] ، أي: بقدره.

ويوازنه: يعادله ويساويه، ومحاذيه[3،5] .

2. معنى الموازنة اصطلاحاً: (المفاضلة بين المصالح والمفاسد المتعارضة والمتزاحمة؛ لتقدير أو تأخير الأولى بالتقديم أو التأخير)[6].

وبعبارة مختارة يمكن تعريف الموازنات بأنها:
(المقارنة بين المصالح والمفاسد – في ذاتها أو مع بعضها–؛ لتقديم الأرجح منها –في الحكم– عند التعارض).

تعريف فقه الموازنات بكونه علماً

باستجماع معاني الفقه والموازنة لغة وعرفاً، يمكن تعريف فقه الموازنات كفن بعينه بأنه:
(العلم بالدلائل والأسس التي تضبط النظر في الترجيح بين المصالح والمفاسد –في ذاتها أو مع بعضها– عند التعارض؛ ليتبين الغالب منها، ويقدم في الحكم)[7].

أسماء فقه الموازنات

يعبر عن هذا الفن بعدة مصطلحات، نعرض منها:

- فقه الموازنات: وهو أشهرها وألصقها بهذا الباب، وهو عَلَمٌ على الغلبة لهذا الفن .

- فقه الأولويات: وهو إطلاق مرادف؛ إذ يتناول ترتيب المصالح والمفاسد، وهذا النظر ليس خلواً عن التعارض، وهو أقرب المضامين لفقه الموازنات[8].

- فقه المصالح: وهو مسمى باعتبار موضوع هذا الفن: وهو المصالح والمفاسد؛ إلا أنه نُصَّ على المصالح من باب التغليب .

- فقه الضروريات: وهو اسمٌ بالنظر إلى أعلى رتب المصالح المرعية –بالموازنة– في هذا الفن، ألا وهي الضروريات، وما سواها داخلٌ فيها إلا أنه صرح بها لأولويتها .

- فقه الواقع: وهذا باعتبار الوصف الزمني الذي اشتهر فيه هذا الفن وعمت به الحاجة العملية، ومثله: فقه المرحلة، أو: فقه المعاصرة، فهي إطلاقات نسبية زمنية .

- موازنة الحسنات والسيئات: وهو مسمى وصفي عام، يعبر به شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله في كتبه، مرادفاً لفقه الموازنة بين المصالح والمفاسد، ويسميها الموازنات الدينية[9].

ا مشروعية فقه الموازنات

أدلته من القرآن

أ. ما كان على وجه الموازنة بين المصالح* :

- قول الله جل شأنه:" ما كان لنبي أن يكون له أسرى حتى يثخن في الأرض تريدون عرض الدنيا والله يريد الآخرة والله عزيز حكيم[الانفال : آية 67]

نزلت الآية في شأن الأسرى عقب غزوة بدر، وتضمنت الآية مصلحتان: قتل المشركين، والفدية، فقدم المسلمون الفدية على القتل –اجتهاداً منهم–، مع أن مصلحة إقامة هيبة الدولة الإسلامية –بكسر شوكة الكفر في أول معركة– هو الأولى في تلك المرحلة، فنزلت الآية عتابًا للمسلمين، وترجيحاً لما كان ينبغي أن يكون هو الأولى .

* من الجدير في هذا المقام التنبيه على موضوعين أساسيين: الأول: وجهة المصلحة والمفسدة، والآخر: ما يتعلق بالأمثلة، الأول:أن المصلحة والمفسدة من أضداد المعاني، فما من مصلحة إلا وتتضمن درء مفسدة، وما من دفع لمفسدة إلا وضمنها مصلحة، وهنا يتوجه النظر نحو أي مدلوليها في آن واحد، فهناك من يعتبر المصلحة في دفع المفسدة ذاتها، وهناك من ينظر إلى دفع المفسدة ويعتبره هو المصلحة وهكذا، وهذا ما ينبني عليه التنوع في الموضوع الآخر: –وهو المتعلق بالأمثلة– فكل مثال من أيهما يحصل للآخر، وهذا مأخذ علمي ومنطقي، ولهذا قيل:(والشأن لا يعترض المثال ... إذ قد كفى الفرض والاحتمال). وفي هذا السياق تتبين المنهجية في إيراد تلك المسائل وفق قواعد الموازنة فإن ذلك مبناه على اختلاف أقوال الفقهاء في الترجيح ورؤيتهم في الموازنة مع كل مسألة بحسبها، وليس بالضرورة أن يكون هو ترجيح الباحث، والمقصود هو إدراك تأثير فقه الموازنات في البناء والتنزيل الاجتهادي، ولاسيما مع تجدد المسائل وتنوع المستجدات المعاصرة، كفقه راسخ ومتجدد.

– قول الله جل ثناؤه في شأن الأخوين النبيين:" يا ابن أمّ لا تأخذ بلحيتي ولا برأسي ,إني خشيت أن تقول فرقت بين بني إسرائيل ولم ترقب قولي[طه : آية 94] :

فإن هارون اعتذر لأخيه موسى عليهما السلام حين عاتبه على تركه بني إسرائيل في ضلالتهم، بأنه راعى مصلحة: حفظ وحدة الجماعة، وقدمها على مصلحة حفظ الملة، فسكت عنهم ولم ينههم.

ب. وفي الموازنة بين المفاسد

- قوله تعالى في قصة الخضر عليه السلام:" أما السفينة فكانت لمساكين يعملون في البحر فأردت أن أعيبها وكان وراءهم ملك يأخذ كل سفينة غصباً[الكهف :آية 79] : فكان يواجه السفينة مفسدتان سلبها كلها للملك، أو ذهاب بعضها، فكانت موازنة الخضر عليه السلام تقضي بأن الأولى احتمال أخف الضررين وهو الخرق؛ وتبقى في يد أصحابها، على أن تذهب كلها، فقدم المفسدة الأصغر تفادياً للمفسدة الأكبر.

- قوله تعالى:" يسألونك عن الشهر الحرام قتال فيه قل قتال فيه كبير وصدٌ عن سبيل الله وكفرٌ به والمسجد الحرام وإخراج أهله منه أكبر عند الله والفتنة أكبر من القتل [البقرة :آية 217] :

قررت الآية أن القتال في الشهر الحرام كبير ومفسدة, ولكنه في مقابله مفسدة أكبر منه: وهي الكفر بالله، والإلحاد في بيته الحرام بالشرك وإخراج المؤمنين منه، فوازنت الآية بين المفسدتين وقدرت أن الأخرى أكبر وأعظم، فروعيت في بناء الحكم بجواز الجهاد.

- وأبعد من ذلك نقرأ الموازنة بين الأفكار والجماعات والقوى غير المسلمة بعضها مع بعض فنقرأ: قول الحق تبارك اسمه :" ألم غلبت الروم في أدنى الأرض وهم من بعد غلبهم سيغلبون في بضع سنين [الروم:1–3] :

ذكرت الآيات السجال بين الروم والفرس، ولكنها بشرت بانتصار الروم على الفرس في قادم الأيام بمشيئة الله، وميزت الروم –مع أن كلا الفريقين غير مسلم–؛ لأن الروم أهل كتاب, فهم إلى المسلمين أقرب من المجوس عباد النار، وفي تلك الموازنة والممايزة غاية الإنصاف والعدل في هذه الشريعة التي من سماتها وخصائصها طابع الموازنات.

ج . وفي الموازنة بين المصالح والمفاسد

- يقول الله جل وعز:" يسألونك عن الخمر والميسر قل فيهما إثم كبير ومنافع للناس وإثمهما أكبر من نفعهما [البقرة :219] :

وفي الآية موازنة بين منافع الخمر والميسر ومضارهما، ثبت فيها أن المفاسد فيهما أكبر من المصالح؛ فبني على تلك الموازنة الحكم بالتحريم[8] .

- يقول الله جل وعلا:" ولا تسبوا الذين يدعون من دون الله فيسبوا الله عدواً بغير علم[الانعام : آية 108]: وهذه الآية وازنت بين مصلحة الإنكار على الشرك: بتهوين آلهة المشركين والتعرض لها، ومفسدة: أن يتجرأ أهل الشرك – بالإثم– على التعرض للذات الإلهية العلية مقابلةً؛ وعندئذٍ قررت الآية أن المفسدة هنالك أكبر، فحرمت الآية سب آلهة المشركين؛ بناء على ذلك التقدير؛ فإن المصلحة إذا صاحبها مفسدة أكبر، تترك –حينئذٍ– درءاً للمفسدة الأعظم [10] *

*تفسير ابن كثير 314/3

ولا يتبادر إلى الذهن السب بالمعنى المعتاد من مجرد الشتم ونحوه، فهذا غير لازم، وإنما المعنى التعرض لها بإبطالها وتسفيه دعواهم فيها، كما فعل إبراهيم عليه السلام.

الأدلة من السنة

أولاً: فيما يتعلق بالموازنة بين المصالح

- قوله صلى الله عليه وسلم:(صلاة الجماعة تفضل صلاة الفذ بسبع وعشرين درجة)[11].
- قوله:(رباط يوم وليلة خير من صيام شهر وقيامه)[12].

فهذه الأحاديث ونظائرها تدل على تفاوت المصالح والأعمال الشرعية من جهة أفضلية بعضها على بعض، وبيان الأولوية في تقديم بعضها على بعض عند التعارض، والموازنة بينها عند العمل .

ثانياً: فيما يتعلق بالموازنة بين المفاسد

- حديث الأعرابي الذي بال في المسجد فقام إليه الناس ليقعوا فيه، فقال النبي صلى الله عليه وسلم:

(دعوه وهريقوا على بوله سجلاً من ماء أو ذنوباً من ماء فإنما بعثتم ميسرين ولم تبعثوا معسرين)[11]:

وقد تضمن موازنة بين مفسدتين: بول الأعرابي في المسجد، وترويع الأعرابي بما قد يؤدي إلى نفوره عن الدين، فجاء النهي عن زجر الأعرابي اتقاءً ودرءاً لمفسدة الترويع؛ لكونها أكبر وأشد .

ثالثاً: فيما يتعلق بالموازنة بين المصالح والمفاسد

- قول النبي صلى الله عليه وسلم مخاطباً لعائشة رضي الله عنها:(لولا أن قومك حديث عهد بجاهلية لأمرت بالبيت فهدم...، فبلغت به أساس إبراهيم)[11]، فهاهنا وازن النبي صلى الله عليه وسلم بين مصلحة: بناء البيت وإعادته على قواعد إبراهيم عليه السلام، ومفسدة: تنكر قريش لهذا التغيير، واحتمال ردتها لقرب عهدها بالجاهلية، وتلك مفسدة أعظم، فراعى في الحكم – حالئذٍ – تقديم درء المفسدة على جلب المصلحة؛ ورجح ترك المصلحة؛ لأمن الوقوع في المفسدة الأكبر، وفي تلك الأحاديث إثبات نظري وتطبيقي لفقه الموازنات.

دليل الإجماع

بالتتبع والاستقراء فإن السلف الصالح قد استوعبوا وعملوا بفقه الموازنات وأجمعوا على مشروعيته قولاً وفعلاً، ولا أدل على ذلك من:

- عمل الصحابة رضي الله عنهم من أول يوم بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم في أول قضية واجهتهم يومئذٍ، حيث تعارض لديهم مصلحتان: المبادرة بدفن النبي صلى الله عليه وسلم، أو تنصيب خليفة للأمة بعد رسولها صلى الله عليه وسلم.

وبناءً على موازنة الصحابة بأيهما البدء والتقديم تجلى لهم أن مصلحة اختيار خليفة للمسلمين هي أعظم قدراً؛ جمعاً لكيانهم، وأولى بالعمل في تلك اللحظة التاريخية.

وأما الدفن فأمره واسع ولا حرج في تأخيره، فتوافق الصحابة على أمر عقد الخليفة، فأرسوا ركن الأمة وكيانها من أول يوم بمراعاة هذا الفقه والفهم السديد.

ولما تم لهم ذلك، بادروا – بعدئذٍ – بالدفن، ولم ينكر هذا العمل من بينهم أحدٌ؛ فكان إجماعاً.

دليل العقل

إن ملكة العقل ودلائل البصيرة تقضي بشرعية وصلاحية العمل بهذا الفقه؛ فإنه: (لا يخفى على عقل عاقل أن تقديم أرجح المصالح فأرجحها محمودٌ حسن، وأن درء أفسد المفاسد فأفسدها محمودٌ حسن، وأن تقديم المصالح الراجحة على المرجوحة محمودٌ حسن، وأن درء المفاسد الراجحة مقدم على المصالح المرجوحة محمود حسن، وأن تقديم الأصلح فالأصلح ودرء الأفسد فالأفسد مركوز في طبائع العباد نظراً لهم من رب الأرباب، فلو خيرت الصبي بين اللذيذ والألذ لاختار الألذ، ولو خير بين الحسن والأحسن لاختار الأحسن، ولو خير بين فلس ودرهم لاختار الدرهم، ولو خير بين درهم ودينار لاختار الدينار، ولا يقدم الصالح على الأصلح إلا جاهل بفضل الأصلح، أو شقي متجاهل لا ينظر إلى ما بين المرتبتين من التفاوت)[13].

ولا بد من التنويه إلا أن المقدم والمرجح – من المصالح أو المفاسد – عند الموازنة، يعتبر هو الحجة التي يؤخذ به في الحكم ويصبح له صفة المشروعية.

ولذلك يقول شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله:(إذا ازدحم واجبان لا يمكن جمعهما فقدم أوكدهما لم يكن الأخر في هذه الحال واجباً ، ولم يكن تاركه لأجل فعل الأوكد تارك واجب في الحقيقة . وكذلك إذا اجتمع محرمان لم يكن فعل الأدنى في هذه الحال محرماً في الحقيقة، ويقال في مثل هذا ترك الواجب لعذر وفعل المحرم لمصلحة) [9,14].

حكم تعلم فقه الموازنات وشروط الفقيه فيه

حكم تعلم فقه الموازنات

يعتبر فقه الموازنات أحد مؤهلات الاجتهاد وجزئياته، فما يذكر في حكم الاجتهاد فهو تبعٌ له؛ فالأصل يأخذ حكم الفرع؛ وعندئذٍ فحكم الأخذ بفقه الموازنات – من حيث الجملة – فرضٌ على الكفاية* ، إلا أنه قد يؤول إلى فرض عينٍ لازم، وذلك باعتبارين:

الأول: باعتبار الحال (الشخص): وذلك في حق المجتهد؛ إذ لا يتحصل له صبغة الاجتهاد إلا به، ولا تكتمل له أدواته إلا عن طريقه، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب.

الثاني: باعتبار الزمان: وذلك في زمن تتجدد فيه المسائل وتتعدد الوقائع وتتزاحم المصالح والمفاسد –كما هو شأن واقعنا المعاصر–؛ لقوة وتكاثر التغيرات والمستجدات إزاءه؛ إذ فقه الموازنة –والحال كذلك– هو فقه المرحلة ولازم الوقت، ويتعين الأخذ منه بحظ وافر، وهكذا تدعو الحاجة إلى فقيه متخصص في باب الموازنات وفن الأولويات .

---

* هذا هو الأصل في درك هذا النوع من الفقه، وأما تعيُّنُه في حق الآحاد من المجتهدين، فهو من قبيل التخصيص في باب التخصص، بمعنى أنه لا يتصدر المجتهد –الخاص– للنظر في هذا الفن إلا بالتمكن فيه، وهذا لا يحصل إلا –بالتخصص– فيه، وإلا كان ذلك قفواً منه بغير علم –وهذا لايجوز–؛ وعليه يجب العلم، وهكذا في الزمن، فإن داعي الحاجة يدل على واجب الحال.

شروط فقيه الموازنات

شروط عامة: وتلك هي المتطلبات والمؤهلات العامة المرسومة في باب الاجتهاد.
شروط خاصة إضافية لهذا الفن: وهذه أكثر قرباً لواقع فقه الموازنة وطبيعته، ومنها:

1. الإلمام بمقاصد الشريعة: بأن يكون ذا إشراف واطلاع على حِكَم الشريعة، وله إلفٌ بمحاسنها وأبعادها من حيث الجملة هذا من جهة، وأن تكون له دراية بخصائصها وضوابط النظر فيها من جهة أخرى.

2. المعرفة بقواعد ودرجات المصالح من حيث الرتب والأهمية والنوع؛ فقد ثبت باستقراء الأحكام الشرعية أن مصالح العباد تتعلق بأمور ضرورية أو حاجية أو تحسينية، أو بأمور مكملة لهذه المصالح ومتممة لها وتابعة لها.

3. العلم التام بالفن الذي تتعلق به الموازنة:

فقد يكون موضوع الموازنة متعلقًا بقضية سياسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، فينبغي للموازن معرفة تفاصيل المصالح والمفاسد ومكامنها في ذلك المحل، بالرجوع إلى أهل الفن والاختصاص في موضع الموازنة، فلكل فن أهله، ولكل باب موازنته.

4. الإدراك لحاجيات العصر وضرورياته (فقه الواقع):

فإن فقه الموازنة مبني على فقه الواقع، ودراسته بطريقة علمية مبنية على خبرة ودراية بتغيرات هذا العصر وتطوراته ومعلوماته وإمكانياته، وينبغي للموازن أن يكون قريباً من تلك المعطيات وأن يتعامل معها بواقعية ويعطيها حقها من الاعتبار والتأثير؛ حتى يتمكن من إرساء الموازنة على بناء صحيح، وتوازن منضبط وفقه حاضر[15].

الحاجة إلى فقه الموازنات

تتمثل دواعي العمل بالموازنة في ناحيتين:

الناحية الأولى: ثبوت الوقوع في الموازنة[16,8]:

ومقتضى الوقوع قائم وثابت من جهات ثلاث:

- في جهة الفرد: فكثيراً ما يواجه المكلف في الحياة مواقف مشتبهة تتعارض فيها المصالح والمفاسد أحدهما أو كلاهما، ولا مناص له –عندئذٍ– من الترجيح فيها عن طريق الموازنة والمعادلة، وإذا ثبت ذلك واقعاً، فلا بد أن ينضبط وفق منهج مطرد، ينبني على فقه الموازنات.

- في جهة الجماعة والدولة: فإن المجتمع غالباً ما يتعرض لمواقف شائكة، تتنازع فيها أطراف من المصالح ذاتاً أو نوعاً، أو تتزاحم فيها مصالح الدولة مع المجتمع تارة، أو المجتمع مع الأفراد تارة أخرى.

كما أن الدولة أثناء وضع السياسات والنظم تعرض لها تحديات اختيار الأولى، وإنجاز الأفضل من تلك المصالح، وهذا واقع نظام الدول ولا مندوحة لها عنه، وإذا كان ذلك كذلك فلا يتم نظام الدول إلا باتخاذ منهج منضبط للاختيار والتقديم والمفاضلة، وذلك لا يحصل إلا بفقه الموازنات.

- في جهة الأمة مع العالم: تواجه الأمة في إطارها الدولي الكثير من التحديات والمستجدات لا ينفك عنها ميدان، ولا خيار للأمة في التعامل معها؛ لأنها جزء من هذا العالم، بما تكون معه في ضرورة ملحة إلى اختيار القرار الأرجح، بجلب المصلحة الأعظم، ودرء المفسدة الأكبر؛ للسير في إصلاح أوضاع الأمة والنهوض بها أمام العالمين، كما هو الحال في منظومة العلاقات الدولية والهيئات التشريعية، والجهات الحقوقية، والقرارات الأممية.

مما يتعين على العلماء والزعماء السير وفق منهج محكم يضبط النظر في تقرير مصير الأمة في ظل تلك المتغيرات والتطورات المتسارعة، ولا أنسب في ذلك من التزام المحددات والأسس المنبثقة عن فقه الموازنات وفن الأولويات؛ إذ هي أقرب الوسائل وأضبطها[7].

الناحية الثانية: ثبوت تفاوت المصالح والمفاسد في الشرع[9]:

لقد ثبت – شرعاً وعقلاً – بالتتبع والاستقراء أن المصالح تتفاوت؛ فإن بعضها أهم وأولى من بعض، وكذلك المفاسد بعضها أسوء وأشد من بعض، والوقوع دليل الإمكان.

والدليل على تفاوت المصالح: قول النبي صلى الله عليه وسلم لمعاذ بن جبل رضي الله عنه، لما أرسله داعيًا إلى اليمن:(إنك تأتي قومًا أهل كتاب، فليكن أول ما تدعوهم إليه أن يوحدوا الله، فإن هم أطاعوك لذلك، فأخبرهم أن عليهم خمس صلوات في يومهم وليلتهم، فإن هم أطاعوك لذلك فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم صدقة في أموالهم، تؤخذ من أغنيائهم وترد على فقرائهم)[11،12]* .

أما تفاوت المفاسد: فما ورد في الأثر:(أي الذنب أعظم عند الله؟ قال: أن تجعل لله ندًا وهو خلقك، قلت: إن ذلك لعظيم، قلت: ثم أي؟ قال: أن تقتل ولدك تخاف أن يطعم معك، قلت: ثم أي؟ قال: أن تزاني حليلة جارك)[11,12].

* صحيح البخاري، كتاب: الزكاة، باب: لا تؤخذ كرائم أموال الناس في الصدقة، برقم(1389)، وصحيح مسلم، كتاب: الإيمان، باب: الدعاء إلى الشهادتين، برقم(132)، من حديث ابن عباس رضي الله عنهما.

مظان أصول فقه الموازنات

هناك أبواب في كتب الأصول تتعرض لقواعد الموازنة بين المصالح والمفاسد، ويصح أن تكون تلك المواضع والمباحث بمثابة موارد لتأصيل هذا الفن، ونذكر منها:

- باب التعارض والترجيح: وهو باب واسع، يتعرض لقواعد الموازنة، وطرق الترجيح بين المصالح والمفاسد، ويفرد لها باباً مستقلاً، يسمى: باب التعارض والترجيح بين المصالح والمفاسد .
- باب ترتيب الأدلة: وهذا يتناول – تبعاً – طرق المعادلة والترتيب بين المصالح والمفاسد .
- باب المصالح المرسلة: وهو من ألصق المباحث بفقه الموازنة من جهة أنه يدور في محور هذا الفن وموضوعه، وهي المصالح –والمفاسد في مفهومها–؛ حيث يبسط النظر في ترتيب تلك المصالح ودرجاتها وأنواعها، وضوابط التقديم والتأخير؛ بناءً على الغالب منها والراجح والأولى .
- باب الضرورة: وهذا يرشد إلى حالة الضروريات ورتبها وقدرها عند تقرر الحاجة الملجئة إليها، وإن كان يختص بناحية المفاسد في الغالب .
- باب المقاصد: ذلك أن مفهوم المقاصد قائمٌ –في أساسه– على فقه المصالح والضروريات، وهو محل منهج الموازنة[8].
- مباحث العلة والمناسبة: تتضمن – في الجملة – الإشارة إلى فن الموازنة ورتب المصلحة وأنواعها؛ لأن معيار ثبوت المصلحة هو المعقولية والملائمة، وعقبها يمكن الموازنة بينها[7].

أنواع فقه الموازنات

يرتسم فقه الموازنات من حيث الأصل – حصرياً – في ثلاثة أنواع[8,9]:

1. الموازنة بين المصالح .
2. الموازنة بين المفاسد .
3. الموازنة بين المصالح والمفاسد .

أهداف فقه الموازنات ومكانة الموازنة الطبية
وفيه مطلبان:

الأول: أهداف فقه الموازنات

ما يهدف إليه الترجيح بين الأدلة والنصوص عند التعارض والتقابل من تبيين سبيل العمل والامتثال، هو بذاته ما يقصده فقه الموازنات وإن اختلف النوع والمحل، فهناك أدلة وهنا مصالح أو مفاسد، إلا أن فقه الموازنة يضيف بعداً آخر في أهدافه، وهي[9,15] :

- تحقيق فعل المصالح وترك المفاسد.
- التمييز بين المصلحة والمفسدة، ومن ثم تقديم الأصلح والأولى، وتأخير ودرء ما يضر.
- إصدار الفتوى عند غياب الأدلة، وفي حالات الضرورة.
- ضبط مسار الاجتهاد ليكون متوافقاً مع معطيات الواقع .
- ترتيب مسالك الأولويات في بنية الدولة والجماعة والخروج من الخلاف في كثير من المسائل.
- أن ينتظم الموازنة مع الهدف الكلي للشريعة وهو:(جلب المصالح وتكثيرها ودفع المفاسد وتقليلها)، وحينئذٍ تسير تصاريف الحياة على وزان واحد من المصلحة والخيرية.

مكانة الموازنة الطبية

تكمن مكانة الموازنة الطبية من حيث المبدأ؛ لكون الطب يتعلق ببدن الإنسان؛ مما يكون للموازنة فيه مزيد مزيَّة وخصوصيَّة في هذا الفقه، وكثير من العلماء قديماً وحديثاً عند كلامه عن مشروعية الموازنة بشكل عام، يقرن استدلاله بذكر الموازنة في الأمور الطبية، بما يعطيها ميزة إضافية، يقول الإمام العز بن عبدالسلام رحمه الله:

(وكذلك الأطباء يدفعون أعظم المرضين بالتزام بقاء أدناهما، ويجلبون أعلى السلامتين والصحتين، ولا يبالون بفوات أدناهما، ويتوقفون عند الحيرة في التساوي والتفاوت.
فإن الطب كالشرع وضع لجلب مصالح السلامة والعافية، ولدرء مفاسد المعاطب والأسقام، ولدرء ما أمكن درؤه من ذلك، ولجلب ما أمكن جلبه من ذلك.
فإن تعذر درء الجميع أو جلب الجميع، فإن تساوت الرتب تخير، وإن تفاوتت استعمل الترجيح عند عرفانه والتوقف عند الجهل به.
والذي وضع الشرع هو الذي وضع الطب، فإن كل واحد منهما موضوع لجلب مصالح ودرء مفاسدهم.
وكما لا يحل الإقدام للمتوقف في الرجحان في المصالح الدينية حتى يظهر له الراجح، فكذلك لا يحل للطبيب الإقدام مع التوقف في الرجحان إلى أن يظهر له الراجح.
وما يحيد عن ذلك في الغالب إلا جاهل بالصالح والأصلح، والفاسد والأفسد، فإن الطباع مجبولة على ذلك)[13].

وأما عناية أهل العلم بالموازنة الطبية في الآونة المعاصرة فإنها أكثر ظهوراً، فلا يكاد عالم يتكلم في فقه الموازنة إلا ويعرج أو يدرج نماذج وتطبيقات من المسائل الطبية تنزيلاً واستدلالاً؛ وذلك لما لكثير من تلك المسائل من اتصال وثيق بفقه الموازنة–ولاسيما المستجدة منها، بل ربما يكون هذا الفقه هو الأقرب دلالة في توصيفها الشرعي[6].

أسس فقه الموازنات وآثاره الطبية

إن فقه الموازنات من أدق أبواب الاجتهاد، ولذلك فإنه يضبط وفق محددات منهجية من الأسس والمعايير التي يقوم عليها ميزان الترجيح بين المصالح والمفاسد، وتعتبر تلك المحددات هي لب فقه الموازنات وجوهره.

وهاهنا نتعرض –تفصيلاً– لتلك الأسس مع بيان آثارها وتطبيقاتها الطبية المعاصرة، وذلك في ثلاثة مطالب:

الموازنة بين المصالح

الأصل الجمع بين المصالح بأن تحصل جميعها، فإلمَّ وكان هناك خيار زمني موسع فتُحصَّلُ أولوياً مرحلياً، فإلَّم يمكن ذلك، بأن تتزاحم المصالح فلا يحصل أحدها إلا بترك الأخرى، فيرجع في هذا الحال إلى الترجيح[9]، والموازنة هنا تتم وفق سبعة أسس على الترتيب[7,8]:

(رتبة الحكم): بأن يرجح أقوى المصلحتين حكماً

فإنه إذا كان بين المصلحة والحكم تكافؤاً، فلكل حكمٍ مصلحةٌ تناسبه، ولكل مصلحةٍ حكمٌ يناسبها:(والمصلحة إذا كانت في أدنى الرتب كان المرتب عليها الندب، وإن كانت في أعلى الرتب كان المرتب عليها الوجوب، ثم إن المصلحة تترقى، ويرتقي الندب بارتقائها، حتى يكون أعلى مراتب الندب يلي أدنى مراتب الوجوب)[17].

ويتبين أثر ذلك في:

مسألة: تنظيم النسل: إذا كان بسبب ضعف المرأة وتضررها بالحمل، فهنا مصلحتان: واجبة تتمثل في حفظ صحة المرأة، ومندوبة من جهة تكثير النسل.

فلا بد من إعمال فقه الموازنة، ويتم ذلك بتقديم المصلحة الواجبة على المندوبة، وهو ما ذهب إليه بعض أهل العلم، بأنه: (إذا كان المراد تنظيم فترات الحمل لمدة مؤقتة لظروف عائلية أو صحية؛ لضعف المرأة وتضررها بالحمل، ونحو ذلك، ففي مثل هذه الحالات يجوز استعمال الحبوب عند الحاجة إلى استعمالها ...)[18].

الأساس الثاني:(رتبة المصلحة): بترجيح أعلى المصلحتين رتبة

فأعلاها في المرتبة المصالح الضرورية؛ لأن بها قيام الحياة ولا بد، وتليها المصالح الحاجية: وبها يرتفع الضيق والحرج عن الحياة، ثم التحسينية: وفيها تتم زينة الحياة على أحسن حال.

وعند تعارضها يقدم أعلاها رتبة على ما دونه، فالضروري هو المقدم لا محالة مطلقاً، ثم الذي يليه على الذي يليه.

ويظهر أثر ذلك في:

مسألة: تركيب المرأة لما يعرف بـ(اللولب): فإذا دعت إليه الحاجة من دفع المرض عن المرأة، يكون ذلك بمنزلة المصلحة الحاجية، إلا إنه تقابله مصلحة تحسينية تتمثل في ستر العورة وعدم كشفها للغير، وفي حالة كهذه يوازن بين المصلحتين بترجيح المصلحة الحاجية على التحسينية، وهو ما يراه بعض العلماء:(إذا كان استخدام هذا المانع غير مضر بالمرأة، ولا مخل بأمور عبادتها، وكان الباعث عليه غرض صحيح كالمرض، فلا حرج فيه ..)[19].

الأساس الثالث:(نوع المصلحة): بتقديم أولى المصلحتين نوعاً

فإن الكليات الضرورية تمثل أنواعاً من المصالح، تتدرج وفق درجة الأولوية في خمسة منازل هي: الدين والنفس والعقل والنسل والمال، فأي نوع من المصلحة يتعلق بالدين مقدم على مصلحة تعود على نوع في النفس، ونوع النفس يترجح على ما بعده وهكذا، ويتضح أثر ذلك في:

مسألة الفحص الطبي قبل الزواج: فإنه روعي فيه الموازنة بين نوعين من المصلحة: ما يعود منها إلى النفس– بحفظ الصحة ودرء المرض عنها–، وأخرى: ترجع إلى وجود النسل الذي يتحصل بطريق الزواج، فقدم فيها مصلحة النفس على النسل، ومراعاة صحتها عن طريق الأخذ بالفحص الطبي، وفق ما أقره كثيرٌ أهل العلم*.

الأساس الرابع:(العموم والخصوص): بتقديم أعم المصلحتين

فينظر إلى الترجيح بعموم المصلحة أو خصوصها، فتقدم المصلحة العامة على الخاصة؛ إذ إن ما كان النفع فيه أعم وأشمل فهو أولى بالاعتبار.

ويعلل ذلك سلطان العلماء الإمام العز بن عبد السلام –رحمه الله– بقوله:(لأن اعتناء الشرع بالمصالح العامة أوفر وأكثر من اعتنائه بالمصالح الخاصة)[13]، فلا يمكن تفويت المصلحة العامة من أجل الخاصة، لأن ذلك ممنوع شرعاً وعقلاً، وقد استقر في قواعد الفقه:(يتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام)[20]، ومثال ذلك:

مسألة استعمال الكحول في الأدوية: فإن الفقهاء رجحوا المنع؛ حرصاً على المصلحة العامة بحماية الناس من التداوي بالمحرم، وإن كان قد يفيد في علاج بعض الحالات الخاصة؛ تقديماً للمصلحة العامة على الخاصة[21].

الأساس الخامس:(مقدار المصلحة): فتغلب أكثر المصلحتين قدراً

فينظر إلى مقدار المصلحة ويقدم أكبرها قدراً على أدناها؛ عملاً بالقاعدة التي تقرر بأنه عند تعارض المصالح ترجح أكبرها ويقدم على ما دونه[20]؛ ولأن أكبر المصلحتين أكثر نفعاً وأقوى أثراً على ما كان أقل منها.

والمصالح لا تبنى على الصور النادرة أو القليلة، وحكمة الشريعة أولى وأليق من مراعاة هذه المصلحة الجزئية التي في مراعاتها تعطيل مصلحة أكبر منها وأهم، وقاعدة الشرع والقدر: تحصيل أعلى المصلحتين وإن فات أدناهما[22].

ويتضح أثر ذلك في: **مسألة فصل التوائم السيامية بعمل جراحي:** فإن أهل العلم ذهبوا إلى الجواز؛ لأن مصالحه على التوأم وأسرته أكبر قدراً من مضاره على جسد التوأم وصورته شكلياً[23]، وفي ذلك تقديم للمصلحة الأكبر نفعاً والتي تعود إلى تسوية الخلقة في التوأم، على مصلحة أدنى منها تتمثل في وقاية التوأم من الجراحة وأعراضها.

---

* الكشف الطبي قبل النكاح

الأساس السادس:(الامتداد الزمني): حيث يراعى أطول المصلحتين زمناً وأكثرها دواماً

فالعبرة هنا بما يطول زمانه في النفع، وما يظل أثره أمضى استمراراً، دون اعتبار بما كان محدوداً في الأمد، وآنياً في المصلحة؛ فهو مؤقت وإلى زوال، وأما ما ينفع فطبعه أن يمكث ويستمر، ويتجلى أثر ذلك في:

مسألة تحديد النسل على المستوى الرسمي أو الفردي

فإن علماء المسلمين اتفقوا على تحريم أي إجراء لتحديد النسل على نطاق رسمي أو فردي، وذلك تقديماً لمصلحة أبقى وأدوم والتي تؤول إلى حفظ قوة الأمة ومواردها البشرية، وكثرتها بين الأمم*، وإن كان يقابلها في تحديد النسل مصلحة تخفيف الأعباء الاقتصادية وتوزيع الثروة والوقاية من التضخم السكاني ونحواً من ذلك، لكنها مؤقتة وآنية، لا تقوم أمام مصلحة الكيان الذي يستمر طويلاً[24]؛ فإن تلك مصلحة أبقى فهي أجدر بالاعتبار وأولى.

الأساس السابع:(درجة الوقوع): بأن تقدم آكد المصلحتين تحققاً

فيقدم المتيقن من المصالح أو الغالب ظناً على ما هو محتمل أو مظنون، فما تأكد في الوقوع مقدم على ما هو متوهم ومشكوك فيه، والمصالح الراجحة أولى من المرجوحة، وتطبيق ذلك يظهر في:

مسألة اختيار جنس الجنين طبياً

فقد ذهب أكثر العلماء إلى المنع من ذلك؛ لأن مصلحة حفظ الأجنة في طور الأرحام من التدخل الطبي والعبث المخبري، هي المتحقق المتيقن، فتكون آكد وأرجح من مصلحة الحصول على النوع المطلوب؛ لأن إمكانية وقوع ذلك محتملة أو نسبية، كما يذكره بعض أهل الفن من الأطباء من أن نسبة النجاح فيه قد لا تتجاوز 12%، وهذه درجة ضعيفة، فيقدم عليها المتيقن من مصلحة حفظ الجنين في الرحم[25].

وبعدُ فإن تساوت المصالح من كل وجه: فالمكلف بالخيار في الاختيار من بينها.

الثاني: الموازنة بين المفاسد

القاعدة العامة أنه إذا اجتمعت المفاسد فالأولى درؤها جميعاً، فإن تعذر الجمع –بأن وجد الاضطرار إلى فعل بعضها لتفادي البعض الآخر– فلا بد له من الموازنة بين المفاسد؛ لأنها متفاوتة في الخطورة بقدر ما تعود إليه من رتبة المصالح، فالمفاسد ضد المصالح، ومقابل المصلحة مفسدة مثلها[9].

---

* وهذا ما توصل إليه –بالإجماع– قرار المجمع الفقهي الإسلامي بمكة المكرمة في مجلسه المنعقد في ربيع الآخر عام1400هـ–1980م، وأيده قرار مجمع الفقه الإسلامي بجدة في مجلسه المنعقد بالكويت بتاريخ:1–6جمادى الأول1409هـ–10–15كانون الأول(ديسمبر)1988م، ووافقه قرار هيئة كبار العلماء في السعودية كما هو مشار إليه، والذي يظهر أن تلك المجامع الفقهية تقرر المنع من تحديد النسل مطلقاً –على مستوى الفرد أو المجتمع– ما لم تدع ضرورة محققة –على مستوى الفرد خاصة– من خوف المرض أو الخطر على المرأة أو النسل، وجدير بالذكر أنها –في السياق ذاته– تستثني مسألة تنظيم النسل، فتذهب إلى جوازها للمصلحة المعتبرة، وهذا يشير إلى أنها ترى الفرق بين مسألتي: التحديد والتنظيم، والله أعلم.

وعندئذٍ يوازن المكلف بين تلك المفاسد، بشرط[7]:

– أن يكون مضطراً إليها، ويثبت ذلك في حقه.

– وكونه ملزماً بتحمل نوع معين منها.

– وأن لا يجد مباحاً بديلاً يدرأ به حالة الضرورة.

– وأن لا تؤدي إلى الإضرار بالغير؛ لأنه لا ضرر ولا ضرار، والاضطرار لا يبطل حق الغير.

– وأن تكون حاجته بمدى ما يضطر إليه؛ لأن الضرورة بقدرها.

وعندئذٍ يصار العمل إلى منهج الموازنة وفق معايير منضبطة، وهي سبعة على الترتيب[8]:

المعيار الأول:(رتبة الحكم): فتدرأ أعلى المفسدتين حكماً

تدفع أعلاهما حكماً بارتكاب أدناهما، ودرجة الحكم تتطرد مع المفسدة، فحين تكون في أعلى الرتب يصل الحكم إلى قمة التحريم، وحين تكون في أدناها، يكون في رتبة الكراهة، وترتقي الكراهة بارتقاء المفسدة حتى يكون أعلى مراتب المكروه يلي أدنى مراتب التحريم)[17]، ولذا استقر علمياً أنه إذا تعارض محرم ومكروه، فيدرأ المحرم، ولو بارتكاب المكروه[13]، ويتبين أثره في:

مسألة التلقيح الصناعي(أطفال الأنابيب): فإن له صورتين: إحداهما: يتم فيها تدخل طرف ثالث سواءً أكان (منيّاً أو ببيضة أو رحماً)، والأخرى: ما يتم بين الزوجين عن طريق التلقيح والإخصاب الخارجي، فكلاهما مفسدتان، الأولى باتفاق الفقهاء فإنها غير مشروعة؛ لأن الإنجاب فيها من غير منبته الحلال أو في غير حرثه الحلال؛ وعليه فإن التلقيح فيها يكون محرماً لذاته، وأما الطريقة الثانية فتحريم التلقيح فيها محرمٌ لغيره؛ لما قد يؤدي إليه من اختلاط الأنساب، فإذا تزاحمت المفسدتان في الصورتين، فإنه تدرأ الأولى بفعل الأخرى، وترجح طريقة التلقيح الصناعي بين الزوجين –عند من يراه–؛ لكون المحرم لذاته أقوى في درجة الحكمية من المحرم لغيره[26،27].

المعيار الثاني:(رتبة المفسدة): بدفع أقوى المفسدتين رتبة

فالنظر هنا أن تفعل أدناهما مرتبة؛ لدرء أقواهما في الرتبة، فإنه يهمل الحاجي والتحسيني تفادياً أن يختل الضروري، ويهمل التحسيني مراعاة للحاجي، فلو تزاحم لدى المكلف مفسدتان يتعلق أحدهما بضروري والآخر بحاجي، فإنه يفعل مفسدة الحاجة، دفعاً لمفسدة الضرورة؛ لأنها أقوى رتبة، ومثاله يتضح في:

مسألة النظر والكشف عند الفحص الطبي

وذلك عندما يحتاج الأطباء إلى الفحص الطبي عن المرض، ويتطلب الأمر النظر والكشف عن العورة خاصة في الأمراض المتعلقة بالأعضاء التناسلية وما شابه، فإنه وإن كان النظر محرماً في الأصل، إلا أنه يجوز –

والحالة هذه– لأنه يتعلق بالتداوي والمعالجة، ويعتبر في ذلك أقوى المفاسد رتبة، فإن دفع المرض يتعلق بمفسدة حاجية، فيقدم على مفسدة بمنزلة التحسين، وهي كشف العورة، والحاجي أقوى مرتبة من التحسيني[25].

المعيار الثالث:(نوع المفسدة): فتدرأ أولى المفسدتين نوعاً

فلو تعارضت مفسدتان إحداهما متعلقة بالنفس والأخرى بالمال –ولا مناص من فعل أحدهما– فإنه يلجأ إلى فعل مفسدة المال؛ تفادياً للمفسدة المتعلقة بالنفس؛ إذ هي أعلى نوعاً، ومثاله: مسألة الإجهاض قبل نفخ الروح لأجل الأم: فإنه تتعارض مفسدة متعلقة بالنفس، ومفسدة تتعلق بالنسل، فتقدم النفس بالاعتبار؛ لكونها أقوى نوعاً[24].

المعيار الرابع:(العموم والخصوص): فتقدم أعم المفسدتين بالدفع

ونظر الموازنة هنا إلى المفسدة من جهة عمومها وخصوصها، فتدرأ المفسدة العامة بتحمل المفسدة الخاصة؛ فإن مفاد قاعدة الشريعة أن: يحتمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام، وفي هذه الموازنة تخصيص للقاعدة الكلية:(الضرر يزال)، وتتضمن ضابطاً للقاعدة الفرعية أن:(الضرر لا يزال بمثله)، ومقتضى هذا المعيار أنه إذا اجتمع أكثر من ضرر، فإنه زواله قد يكون بذهاب بعضه دون كله، هذا من جهة الكلي، وأن الضرر العام قد يزال باحتمال مثله إذا كان خاصاً، استثناءً من الجهة الفرعية؛ لأن العام مقدم في الدفع، ولو بفعل ما هو خاص. وتطبيق ذلك طبياً في: مسألة تحديد نوع الجنين: فإن مثل هذا التدخل المخبري له مفاسد عامة تتعلق باختلال التوازن الكوني والنوعي في نسبة الذكور والإناث، والتلاعب بالأجنة، فتقدم في الاعتبار على ما قد يلحق بعض الأشخاص من مفسدة عدم تحقق الرغبة في نوع معين؛ لكونها حالات خاصة، والمفسدة العامة أولى بالدفع[27].

المعيار الخامس:(مقدار المفسدة): درء أكبر المفسدتين قدراً

فينظر إلى مقدار كل منهما بحيث يدرأ أكبرهما قدراً بارتكاب أدناهما قدراً.

وفي هذا المعيار تطبيق لضوابط فقهية في هذا المحل تقضي بأنه إذا تعارضت مفسدتان:(روعي أعظمهما ضرراً بارتكاب أخفهما)[28]، و:(الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف)، وحين تتزاحم المضار فإنه:(يختار أهون الشرين أو أخف الضررين)[9].

وهذا الترجيح مما جرت به مقاصد الشرع ودلائل العقل؛ لأن المفسدة الأكبر تكون أكثر وزراً وأشد خطراً فتقدم بذلك على ما هو دونها في المقدار والكمية، ومثاله طبياً: ومثاله: **مسألة التخدير الطبي:** فإن التخدير الكلي –لغير ضرورة ولا حاجة– محرم، وهناك تخدير موضعي أو نصفي، يحقن فيه العضو المراد علاجه بقدره، مثل الولادة غير القيصرية، فإنه يتم فيها تخدير العضو جزئياً، يشمل أسفل الجسم فيما تحت السُّرة، ولا يتغيب معها العقل كلياً، فهذا يؤخذ به تلافياً للتخدير الكامل؛ لأنه مفسدته أخف مقداراً، وفي ذلك دفع لأكثر المفسدتين[29].

المعيار السادس:(الامتداد الزمني): بدرء أطول المفسدتين زمناً

فالمعتبر هنا النظر إلى الزمن والتوقيت، فما كان من المفاسد مؤقتاً أو أقصر زمناً، فإنه يحتمل إذا كان يصادمه مفاسد أطول زمناً؛ لأن ما كان أبقى مدة وأدوم فهو أولى بالرجحان، والمفسدة الآنية تحتمل لأجل دفع المفسدة الدائمة، ومثاله: منع تحديد النسل، ولو كان في زيادة السكان مشاق اقتصادية ومالية؛ لأنها قد تحل وتزول ولو بعد حين، أما إيقاف مسيرة الإنجاب فإنه قد يضعف كيان الأمة ومواردها البشرية ويستمر في بنيتها السكانية على المدى البعيد، هذا على مستوى الأمة[26,19]، وعلى مستوى الفرد فإنه يمنع من التعقيم الجراحي؛ إذ فيه دفع لمفسدة أطول زمناً، تتمثل في قطع النسل بالكلية، وإن كان في استبقاء الإنجاب من مفسدة على الزوجة، فتلك آنية ولا تستمر مع الزمن، وفي مثل هذه الحالة تراعى المفسدة طويلة الأمد، وترجح على ما كانت دون ذلك[27].

المعيار السابع:(درجة الوقوع): درء آكد المفسدتين تحققاً

فيقدم من المفسدة ما هو متيقن في الوقوع وأقرب إلى التحقق، على ما هو مظنون أو غير محقق، ومثاله: حرمة إجهاض الجنين بعد أربعة أشهر عند من يرى ذلك؛ لأنه مفسدة متيقنة، فيها ذهاب نفس، إذا ما قورنت باحتمال المرض في جهة الأم أو في جهته بعد الولادة؛ فإن تلك المفسدة تظل مظنونة[30].

الثالث: الموازنة بين المصالح والمفاسد

الأصل أنه لو اجتمع –في محل واحد– مصلحة ومفسدة، فالأولى تحصيل المصلحة ودرء المفسدة معاً، فإن تعذر ذلك، ولم يكن هناك بدٌ من أخذ أحدهما بتفويت الأخرى، فيصار –عندئذٍ– إلى منهج الموازنة، وهذا الميزان يسير –على الترتيب– وفق سبعة محددات[8،7]:

المحدد الأول:(رتبة الحكم): الترجيح بين المصلحة والمفسدة بأعلاهما حكماً

والنظر في هذا المحدد يرتسم في قسمة عقلية لا تخلو من ست حالات:

الحالة الأولى: كون المصلحة من رتبة الواجب، والمفسدة من رتبة المحرم:

وهنا فيه خلاف، والأقرب تقديم درء المفسدة؛ لأن القاعدة العامة تنص: أن درء المفاسد مقدم على جلب المصلحة[31،32]؛ ذلك أن دلائل الشريعة تدعو إلى ترك الحرام كلياً، بينما يتحقق أداء الواجب بفعل ما أمكن، إلا في حال الضرورة، فإن الواجب مقدم على المحرم؛ كأكل الميتة للمضطر، لأن الأكل حسنة واجبة لا يمكن إلا بهذه السيئة، ومصلحتها راجحة[9].

الحالة الثانية: كون المصلحة في رتبة المندوب والمفسدة في رتبة المحرم:

فيقدم درء المفسدة –قولاً واحداً–؛ ترجيحاً للمحرم على المندوب .

الحالة الثالثة: أن تكون المصلحة من رتبة المباح والمفسدة من رتبة المحرم:

فيقدم درء المفسدة –بلا خلاف–؛ تغليباً للمحرم على المباح .

الحالة الرابعة: كون المصلحة واجبة والمفسدة مكروهة: فترجح المصلحة باتفاق .

الحالة الخامسة: أن تكون المصلحة مندوبة والمفسدة مكروهة:
يغلب جانب المفسدة؛ ترجيحاً للكراهة على الندب.

الحالة السادسة: كون المصلحة من رتبة المباح والمفسدة من رتبة المكروه:
فيقدم جانب المفسدة على المصلحة؛ تغليباً للمكروه على المباح.

وبيان أثر هذه الموازنة طبياً بأن نورد أنموذجاً تطبيقياً من المسائل المعاصرة، يندرج ضمن إحدى الحالات:
وهي: ما كانت فيه المصلحة في رتبة المباح والمفسدة في رتبة المكروه أو الحرام، ومثال ذلك في:

مسألة عمليات التجميل التحسينية: فهذه العمليات التجميلية يقصد منها الرغبة في تحسين المظهر والزيادة في الجمال، ولا شك أن طلب الجمال جائز من حيث الأصل، ولكنه لا يخرج عن دائرة المباح، ومرتبة التحسينيات، وهو بخلاف التجمل والتزين والتطهر فإن ذلك محبوب ومرغوب في الشريعة، وقد يصل إلى درجة الندب:" فإن الله جميل يحب الجمال "[12]*.

وهذه المندوبات تفارق تلك العمليات بكونها استعمال وانتفاع بالوسائل المحسنة والباعثة على لمسة الجمال وحسن المنظر، دونما تدخل في أصل الخلقة وطبيعة الهيئة، وأما عمليات التجميل فإنها تقوم على التدخل في البنية العادية لتحوير الشكل وتعديل الصورة جزئياً أو كلياً، بواسطة التقنية الجراحية؛ رغبة في اتخاذ ناحية جمالية مرسومة.

وحيث اشتملت عمليات التجميل على هذا التوصيف(وهو طبيعة حالها) فإنها تدخل في معنى تغيير الخلقة، وهو ما ورد النهي عنه في الشريعة، وفي الحديث:" والمتفلجات للحسن المغيرات خلق الله "[11،12]، والنهي يقتضي التحريم.
وبناءً عليه فإن المفسدة في العمليات التجميلية التحسينية محرمة أو مكروهة –في أدنى درجاتها– باعتبار بعض أنواعها وأساليبها، والمصلحة فيها مباحة من حيث الأصل، وفي مثل هذه الحالة فإن المفسدة ترجح على المصلحة، ويكون حكم مثل هذه العمليات الجراحية التحريم**؛ وفقاً لمقتضى الموازنة الشرعية كما تبين***.

---

* طرف من حديث ابن مسعود رضي الله عنه، رواه مسلم، برقم (275)، في باب: تحريم الكبر وبيانه، 65/1.

** قرار مجمع الفقه الإسلامي بماليزيا رقم(173)، عام1428هـ–2007م.

*** وهذا لا يراد به أن عمليات التجميل –كلها– من تغيير خلق الله، وإنما النظر يعود إلى العلة المؤثرة، فما كان من قبيل إعادة الخلقة إلى الوضعية السوية فلا بأس، وأما طلب تشكيل العضو حسب الرغبة، فهذا من التغيير، وهو المقصود في المسألة.

المحدد الثاني:(رتبة المصلحة والمفسدة): يرجح بينهما بأعلاهما رتبة

فحيثما كانت الرتبة في أي جهة أعلى فإنها تقدم على الأخرى، فلو كانت جهة المصلحة في رتبة الضروريات تقدم على مفسدة في مرتبة الحاجيات، كحالة من نطق بالكفر وقلبه مطمئن بالإيمان، فإنه يغلب حفظ النفس كمصلحة ضرورية، على مفسدة تتعلق بظاهر الدين مع طمأنينة القلب، فهي تعد في رتبة حاجية من الدين، ومثال ذلك طبياً: **مسألة نقل الأعضاء** من الميت لزرعها في الحي –عند من يرى الجواز–:

فإنه تتعارض فيها مصلحة ضرورية للحي –وهي إنقاذ حياته من الهلاك بتركيب عضو–، ومفسدة نزع العضو من الميت –بما يلحقه من تشويه وتعدٍ– هي في مرتبة التحسيني أو الحاجي، ومقتضى الموازنة تقديم المصلحة في جهة الحي أمام المفسدة في جانب الميت عند من يقول بالجواز[33].

المحدد الثالث:(نوع المصلحة والمفسدة): يرجح فيه بأعلاهما نوعاً:

فإذا كانا في رتبة واحدة كالضرورة، فينظر إلى التفاضل في صفة النوع، ويغلب ما هو أقوى نوعاً بحسب منازل الضرورة، فما هو مصلحة في جهة النفس يقدم عليه ما يكون مفسدة في ناحية النسل، ومثاله: منع العلاج الجيني بالهندسة الوراثية لتحسين السلالة؛ لأن مفسدته تعود على سلامة النوع البشري من جهة الجينات[34]، فيغلب على ما يبتغى فيه من مصلحة النسل، ومثال ما رجح فيه المصلحة لقوة نوعها، تحريم عمليات التجميل – إلا من بأس– عند من يقول به، فإنه يتنازع فيه طرفان: طرف مصلحة تتعلق بحفظ الدين، من جهة نهي الشريعة عن تغيير الخلقة[29]، وطرف مفسدة تلحق المرأة –جسدياً أو معنوياً– يعود إلى جهة النفس، والمرجح أن جهة الدين تقدم على جهة النفس؛ فهي أولى نوعاً. وكذلك مسألة التخدير أثناء العمليات الجراحية: فإن التخدير مفسدة تؤدي إلى تغييب العقل، وحفظ العقل من الضروريات، لكن يعارضه أن التخدير إنما يتم أثناء العمليات الطبية دفعاً للمرض، وفي ذلك مصلحة تعود على النفس، وحفظ النفس ضروري، فتزاحمت المصلحة والمفسدة، والمعتبر تقديم مصلحة النفس؛ لكونها أقوى نوعاً[19].

المحدد الرابع:(العموم والخصوص فيهما): فيميز بين المصلحة والمفسدة بأعمهما

حيث يرجح ما كان عاماً على ما كان خاصاً من أي جهة؛ لأن العام مقدم على الخاص، مثل: تحريم التلقيح الصناعي(طفل الأنبوب) –من غير زوج–؛ لأنه يعود بمصلحة على الأنساب والأجنة بوجه عام، أمام ما يلحق فئة الخاصة من مفسدة فقد الإنجاب[25].

وكذلك مسألة تأجير الأرحام: فإنه مدعاة لاختلاط الأنساب والاتجار بالأرحام والتلاعب بالأجنة، وتلك من المفاسد العامة لهذه العملية، وإن كان هناك من يرى بأنها وسيلة للإنجاب في بعض الحالات، إلا أنها مصلحة خاصة، لا توازي ما يعتريها من مفسدة أعم؛ ولذلك يمنع منها؛ ترجيحاً للمفسدة العامة على المصلحة الخاصة[35].

المحدد الخامس:(مقدار المصلحة و المفسدة): تعادل فيه المصلحة والمفسدة بأكبرهما قدراً

فينظر إليهما من حيث الحجم الذاتي، فأيهما كان أكبر مقداراً فهو الراجح، والآخر هو المرجوح، ومنه في جهة ترجيح المصلحة، ومثاله طبياً: جراحة الفصل الطبي للتوائم السيامية، فإنه يصاحبها قدر من المفسدة والتشوه للجسد، لكنه أقل بكثير من مقدار المصلحة الناتجة عن فصل التوأمين وعودتهما إلى الخلقة السوية كفردين مستقلين لا فرد ملتصق، وحينئذٍ يغلب جانب المصلحة؛ إذ هو أكبر قدراً وأكثر أثراً من جهة المفسدة[36].

المحدد السادس:(البعد الزمني): تقارن فيه المصلحة والمفسدة بأطولهما زمناً

فينظر إلى البعد الزمني فما كان مستمراً يقدم على المؤقت، ومثاله: العمليات الجراحية، ويتبين أثر ذلك طبياً في: مسألة تحسين النسل (أو الهندسة الوراثية): فإنه يطلب فيها تعديل بعض الجينات؛ سعياً لدرء بعض الأمراض الوراثية، وهذه مصلحة مرعية طبياً، ولكن ما يمكن أن تفضي إليه عملية التعديل الوراثي والتغيير الجيني على الصبغة البشرية من مفاسد وتلاعب وإخلال بالنوع الإنساني يمتد عبر أجيال وأزمان؛ ولذلك ذهب العلماء المعاصرون إلى تحريم التحسين الجيني؛ تقديماً للمفسدة على المصلحة؛ لكون ضررها يتعدى المصلحة زمناً، فترجح في الاعتبار[34]، وهذه صورة لما ترجحت فيه المفسدة على المصلحة، ومما تترجح فيه المصلحة على المفسدة مسألة:

العمليات الجراحية القيصرية فإن فيها ألماً وضرراً على المرأة، وتلك مفسدة لكنها عارضة ومؤقتة بزمن معين، وفي مقابلها الشفاء وسلامة الأم، وتلك مصلحة دائمة، فتشرع تلك العمليات؛ مراعاة للمصلحة الغالبة[29]؛ لأنها أولى من حيث المدى الزمني.

المحدد السابع:(درجة الوقوع): فيوازن بين المصلحة والمفسدة بآكدها وقوعاً

ينظر فيه إلى درجة الحصول ومدى تحقق الوقوع؛ فيرجح ما –تيقن فيه الوقوع أو غلب الظن فيه– على ما كان متوهماً أو مشكوكاً فيه، ويتبين أثر ذلك طبياً في مسألة: نقل وزرع العضو من الشخص السليم إلى المريض:

فإنه تتعارض حوله المفسدة والمصلحة، وذلك أن نقل العضو من السليم مفسدة متحققة ومؤكدة في بدنه بأخذ العضو منه، وأما عملية زرع العضو في بدن المريض فالمصلحة فيها ظنية، فقد تنجح وقد لا تنجح لأسباب طبية وعضوية، وينبني عليه أنه لا يجوز ذلك –عند من يقول به–؛ لأن مفسدة أخذ العضو محققة ومصلحة تركيبة مظنونة وغير محققة، ومن المعلوم أنه لا يؤخذ بمصلحة مظنونة في مقابل مفسدة متيقنة؛ فإن المتيقن آكد[37].

وبعد هذا فإن تساوى طرفا (المصلحة والمفسدة) من الوجوه كلها، ولم يظهر الرجحان لأحد منها، فالأولى: الترك؛ تغليباً لجانب المفسدة فيه؛ لأن القاعدة الكلية أن:(درء المفاسد مقدم على جلب المصالح)[32،38،31،39].

وخلاصته ما ذكره شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله:(فتبين أن السيئة تحتمل في موضعين: دفع ما هو أسوأ منها إذا لم تدفع إلا بها، وتحصل بما هو أنفع من تركها إذا لم تحصل إلا بها، والحسنة تترك في موضعين: إذا

كانت مفوتة لما هو أحسن منها، أو مستلزمة لسيئة تزيد مضرتها على منفعة الحسنة، هذا فيما يتعلق بالموازنات الدينية)[9].

ضوابط كلية وموجهات عامة لفقه الموازنات

أ. أن وجوه المصالح والمفاسد لا تعرف إلا بالتقريب والتغليب لا بالتحديد والتأكيد، فلا يمكن الجزم فيها بشيء يقيني –في الغالب– لارتباطها في المستقبل، وتعلقها بمؤثراته ومتغيراته من جهة، ومحاله وأشخاصه من جهة أخرى، وفي هذا المقام يقول الإمام العز بن عبد السلام –رحمه الله–:(وأكثر المصالح والمفاسد لا وقوف على مقاديرها وتحديدها، وإنما تعرف تقريباً؛ لعزة الوقوف على تحديدها)[13]؛ ولذلك فإن مورد الاستدلال في بابها، إنما هو من قبيل الظن لا اليقين .

ب. أن فقه الموازنة بين المصالح والمفاسد من موارد الاجتهاد التي يختلف النظر فيها من جهة الأهل باعتبار المحل والزمان والمكان، ومع ذلك فمداره بين الأجر والأجرين، يقول العز بن عبد السلام– رحمه الله–:(وكذلك قد يخفى ترجيح بعض المصالح على بعض، وترجيح بعض المفاسد على بعض، وقد يخفى مساواة بعض المصالح لبعض، ومساواة بعض المفاسد لبعض، وكذلك يخفى التفاوت بين المفاسد والمصالح، فيجب البحث عن ذلك بطرقه الموصلة إليه والدالة عليه، ومن أصاب ذلك فقد فاز بقصده وبما ظفر به، ومن أخطأ أثيب على قصده، وعفي عن خطئه رحمةً من الله سبحانه ورفقاً بعباده)[13].

ج . أن فقه الموازنة من أدق فنون العلم، وهو من أبواب الفتوحات العلمية لذوي النهى؛ لما يتضمنه من زيادة في ملكات الفهم، ومدارك الفطنة، والإلف بتصاريف الأدلة، ومظان التوفيق[14].

د. يمكن التأسيس والتأكيد أن فقه الموازنات أو فن الأولويات هو فقه الواقع؛ لأنه أدعى وأولى الفقه في هذا العصر ؛ لما يجتلب عليه من صنوف المصالح والمفاسد التي لا تتناهى.

النتائج:

- عند التعريف بفقه الموازنات –باعتباره فناً– بالمعنى الاصطلاحي، فلابد من اعتبار المعنى اللغوي لأجزائه المركبة الثنائية: الفقه والموازنة؛ لأن الأصل اللغوي هو المرجع في درك حقائق الألفاظ، وعند تزاحم الأسماء، فإنه هو الفيصل في ترجيح الأقرب؛ إذ المنحى لفظي، وبناءً على استصحاب هذا النظر اللغوي، فإن المختار في تعريف فقه الموازنات أنه:

(العلم بالدلائل والأسس التي تضبط النظر في الترجيح بين المصالح والمفاسد –في ذاتها أو مع بعضها– عند التعارض؛ ليتبين الغالب منها، ويقدم في الحكم).

- من المصطلحات المرادفة والمعبرة عن فقه الموازنات: فقه الأولويات وفقه المصالح وفقه الواقع .

- ومن المظان العلمية لتأصيل فقه الموازنات في كتب الأصول: باب التعارض والترجيح وباب المقاصد وباب المصالح المرسلة .
- ينحصر فقه الموازنات في ثلاثة أركان: الموازنة بين المصالح ذاتها، والموازنة بين المفاسد عينها، والموازنة بين المصالح والمفاسد .
- هناك علاقة وثيقة للمسائل الطبية المستجدة بفقه الموزانات؛ لكونها مسائل جديدة لم يسبقها نظائر، ولا يتناولها دليل خاص، فلا يتم تنزيلها من الناحية الفقهية إلا وفق مؤصلات كلية، وذلك هو فقه الموازنات؛ إذ هو نظرٌ كلي يراوح ميزانه بين كفتي المصلحة والمفسدة، فيرجح الغالب منهما؛ بناءً على مبدأ الشريعة الكلي في:(جلب المصلحة وتكثيرها ودرء المفسدة وتقليلها)، ثم إن المشروعية الطبية تدور على المصلحة حيثما كانت.
- تؤول أسس فقه الموازنة بين المصالح والمفاسد إلى ثلاثة موازين: القوة والغلبة والزمن، فالقوة تتضمن ثلاثة أسس، ألا وهي: رتبة الحكم ورتبة المصلحة ونوع المصلحة، والغلبة يرجع إليها ثلاثة معايير، وهي: مقدار المصلحة، والعموم والخصوص فيها، ودرجة الوقوع، والزمن يعود إليه محدد واحد: هو عامل الوقت، من جهة مدة المصلحة: طولاً أو بقاءً .

التوصيات:

- يمكن التأكيد على اعتبار فقه الموازنات كفن مستقل على وجه التأسيس، ولاسيما في ظل هذا العصر الذي لا يكاد يخلو منه مجال إلا وتتزاحم فيه الأولويات، ويجتلب عليه من صنوف المصالح والمفاسد ما لا يتناهى؛ بما يستدعي وضع فقه ينظمها ويضبطها ويحدد مسارها، ولا ألصق بذلك من فقه الموازنات .

- مما يتعين علمياً أن يقرر فقه الموازنات كمنهج فقهي، ومتطلب أكاديمي في الجامعات العلمية والجهات الأكاديمية، ويتناسب –في هذا الشأن– أن يصدر –عن هذا المؤتمر الموقر– المحتوى المقرر في هذا الفن؛ لكونه قد جمع فأوعى، وتأسس وتخصص في مباحث ومحاور فقه الموازنات .

- يستقيم أن يضاف إلى شروط المجتهد ومتطلبات الفقيه –مع معطيات هذا الزمن– الإلمام بفقه الموازنات؛ بحيث يكون الناظر على دراية واطلاع بتطورات الواقع ومتغيرات الزمن ومآخذ النظم ومفاهيم الثقافات الحديثة .

- يحسن التنويه للعلماء والباحثين على العناية بفقه الموازنات من جهة التأصيل والتطبيق والاستدلال باعتباره من ألصق المباحث بفقه الواقع، والحاجة إليه ملحة وقائمة في ظل المستجدات المعاصرة .

- أن تُصَدَّر مخرجات هذا المؤتمر إلى المؤسسات الخيرية، والجهات الدعوية؛ لتقيم برامجها الأساسية واستراتيجياتها البنيوية على أساس رصين مستمد من قواعد وكليات فقه الأولويات ومنهج الموازنات .

المراجـــع

1. التعريفات، علي بن محمد بن علي الجرجاني، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي- ، بيروت ط: 1405هـ-1985م .
2. تكوين الملكة الفقهية ، أ.د محمد عثمان شبير ، من كتاب الامه، العدد 72، رجب 1420 هـ .
3. معجم مقاييس اللغة للإمام أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، ط: 1399هـ-1979م .
4. لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، ط: الأولى، دار صادر-بيروت، .
5. مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن الرازي، تحقيق: محمود خاطر، لبنان ناشرون-بيروت، ط: 1415هـ-1995م.
6. تأصيل فقه الموازنات، لعبدالله يحيى الكمالي، ط:الأولى ، دار ابن حزم – بيروت، 1421هـ-2001م.
7. منهج فقه الموازنات في الشريعة الإسلامية، د. عبدالمجيد السوسوة، نسخة pdf.
8. فقه الأولويات، د.يوسف القرضاوي، نسخة bdf.
9. مجموع الفتاوى، لشيخ الإسلام تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني(728هـ)، تحقيق: أنور الباز .
10. التحرير والتنوير المعروف بتفسير ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (1393هـ)، ط: الأولى، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت – لبنان، 1420هـ-2000م
11. الجامع الصحيح المختصر ، للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، تحقيق وتعليق: مصطفى ديب البغا، ط: الثالثة ، دار ابن كثير، واليمامة – بيروت، 1407هـ- 1987م .
12. الجامع الصحيح ، للإمام أبي الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري، دار الجيل، والآفاق الجديدة-بيروت .
13. قواعد الأحكام في مصالح الأنام، للإمام أبي محمد عز الدين عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم بن الحسن السلمي الدمشقي، الملقب (سلطان العلماء) (660هـ)، تحقيق: محمود بن التلاميد الشنقيطي، ط: دار المعارف بيروت – لبنان .
14. مقال بعنوان: الموازنة بين المصالح والمفاسد، د. هاني عبدالله جبير على الموقع: http://www.denana.com/main/articles.aspx?article_no=10580&pgtyp=66
15. الموازنة بين المصالح والمفاسد، د .حسين أحمد أبو عجوة، مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر، الجامعة الإسلامية بغزة16-17أبريل2005م، 7-8 ربيع الأول1426هـ .
16. أولويات الحركة الإسلامية، د. يوسف القرضاوي، نسخة مصورة pdf على المكتبة الشاملة .

17. الفروق، للإمام أبي العباس أحمد بن إدريس القرافي (684هـ)، تحقيق: خليل المنصور، دار الكتب العلمية–بيروت، ط: 1418هـ– 1998م .
18. فتاوى ورسائل الشيخ محمد بن إبراهيم آل الشيخ، جمع وترتيب محمد بن عبدالرحمن بن قاسم، ط:الأولى1399هـ، يراجع من المكتبة الشاملة.
19. فتاوى اللجنة الدائمة للإفتاء في السعودية، جمع وترتيب الشيخ أحمد بن عبدالرزاق الدويش، ط: الأولى، دار العاصمة–الرياض،1419هـ–1999م.
20. الموافقات، للإمام أبي إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (790هـ)، ت: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، الطبعة الأولى، دار ابن عفان، 1417هـ–1997م.
21. الفقه الإسلامي وأدلته، د. وهبة الزحيلي، ط: دار الفكر – دمشق.
22. إعلام الموقعين، للإمام أبي عبد الله محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي المعروف بـ:ابن القيم الجوزية، تحقيق: طه عبد الرءوف سعد ط: دار الجيل– بيروت، ط: 1973هـ.
23. أثر القواعد الأصولية في النوازل الطبية، د.أيوب سعيد زين العطيف، رسالة ماجستير في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، بقسم أصول الفقه في كلية الشريعة،عام: 1432هـ – 2012م
24. فتاوى وأبحاث هيئة كبار العلماء في السعودية، ط:الأولى1425هـ–2004م، طبع ونشر إدارة البحوث العلمية والإفتاء–الرياض.
25. البنوك الطبية البشرية وأحكامها الفقهية، د. إسماعيل مرحبا، ط: الأولى، دار ابن الجوزي، الدمام، شوال1429هـ–2008م .
26. قرارات مجمع الفقه الإسلامي، التابع لمنظمة التعاون الإسلامي، مقره الدائم بجدة(1406هـ–1428هـ).
27. ندوة الإنجاب في ضوء الإسلام، إشراف:د. عبدالرحمن العوضي، ط الثانية: المنظمة الإسلامية للعلوم الطبية–الكويت، 1419هـ–1991م.
28. الأشباه والنظائر، للإمام عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، (911هـ)، دار الكتب العلمية–بيروت، 1403هـ.
29. أحكام الجراحة الطبية والآثار المترتبة عليه، د.محمد بن محمدالمختار الشنقيطي، ط: الثالثة ، مكتبة الصحابة– الشارقة، 1424هـ–2003م .
30. قرارت المجمع الفقهي الإسلامي، ومقره الدائم بمكة المكرمة، خلال:(1977م – 2002م).

31. التحبير شرح التحرير، للإمام علاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان المرداوي الحنبلي (885هـ)، تحقيق: عبد الرحمن الجبرين، عوض القرني، أحمد السراح، مكتبة الرشد–الرياض، ط:1421هـ–2000م .
32. غاية الوصول في شرح لب الأصول، للإمام أبي يحيى زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا الأنصاري الشافعي:(926هـ)، نسخة المكتبة الشاملة.
33. المسائل الطبية المستجدة، د.محمد عبد الجواد حجازي، ط: الأولى ، من إصدارات مجلة الحكمة–بريطانيا. ليدز،1422هـ–2001م .
34. الهندسة الوراثية من المنظور الشرعي، د.عبدالناصر أبو البصل، ط:الأولى ، دار النفائس– الأردن، 1421هـ–2001م.
35. فتاوى شرعية معاصرة، د.محمد إبراهيم الحفناوي، دار الحديث– القاهرة، ط: 1430هـ–2009م.
36. التوأم المتلاصق (السيامي)، د.سعد بن ناصر الشثري، بحث مقدم لمجمع الفقه الإسلامي في دورته العشرين، المنعقدة في مكة المكرمة: ديسمبر 2010م.
37. مجموع الفتاوى، لشيخ الإسلام تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني(728هـ)، تحقيق: أنور الباز – عامر الجزار، ط: الثالثة، دار الوفاء،1426 هـ–2005 م.
38. الإبهاج شرح المنهاج(منهاج الوصول إلى علم الأصول للبيضاوي)، للإمام تقي الدين علي بن عبد الكافي السبكي، تحقيق: جمع من العلماء، دار الكتب العلمية ط: الأولى– بيروت،1404هـ–1984م .
39. تيسير الوصول إلى قواعد الأصول ومعاقد الفصول، للإمام عبد المؤمن بن عبد الحقّ البغدادي الحنبلي (739هـ)، شرح: عبد الله بن صالح الفوزان، ط: الأولى، دار ابن الجوزي–الدمام، .

جموع التَّكسير بين القاعدة والنَّص

Takseer pluralities between the basic and the text

*أ.د محمد عناد سليمان

*prof.Mohamad Enad Sulaiman

ملخَّص

الأساس الذي يقوم عليه هذا البحث هو بيان حقيقة جموع التكسير في صحة بناء القواعد، ومقارنتها بالنَّص الوارد عن العرب، وهل أصاب النحويُّون في بناء قواعدهم على أساس استقراء كلام العرب، أم أنَّ استقراءهم كان ناقصًا؟ مِمَّا أدَّى إلى كثرَةِ بعضِهِ وقلَّة بعضه الآخر، الأمر الذي جعل النُّحاة يبنون قواعدَهم على ما كثُر منه، واطِّراح كثير مِمَّا قلَّ وندر، وخصَّصْتُ الكلام على جموع التكسير.

ولدراسة هذا الأساس فقد جاء البحثُ موزَّعًا على ثلاثةِ أمور تلتْهَا خاتِمَةٌ أثبتُّ فيها نتائجَ البحث، ثم فهرسًا للمصادر والمراجعِ، وهذه الأمور هي:

1-المقدمة.

2-جموع القلَّة.

3-جموع الكثرة.

4-خاتِمة دوَّنت فيها نتائجَ البحث.

5-المصادر والمراجع.

*استاذ النحو و الصرف بجامعة دمشق

Abstract

The foundation of this research is to demonstrate the effect of irregular plurals on grammar building. It compare them with the text quoted from Arabs in order to verify whether the grammarians were correct in building their bases on the basis of extrapolation language of the Arabs. It also looks on whether the extrapolation is incomplete. This lead grammarians to use the most common one and dropping of the least used ones. The research paper has been divided in part with a conclusion at the end.

* prof. Grammer in Damascus

مقدمة

جمع التَّكسير نوعان، جمع قلَّة، وجمع كثرة، ولكلّ جمع أوزانه التي يُعرف بها، وهذه الأوزان محتاجَة في أكثرها إلى السَّماع، وقد أفرد ابن سيده بابًا من كتابه المخصَّص ذكر فيه شواذَّ الجمع[1].

وقد ذهب بعض المحدثين إلى أنَّ تقسيم العرب لجمع التَّكسير على أوزانها ليس بمستقيم؛ لأنَّه معترَضٌ بأمور[2]:

أحدها: أنَّ ثَمَّة أسماء ليس لها إلا نوع واحد من الجمع، فقد يكون جمع قلَّة أو جمع كثرة.

ثانيها: لم يكن العرب يراعون هذا التَّقسيم في كلامهم، فكثيرًا ما يجمعون بين القلَّة والكثرة في موضع واحد.

وثالثها: أنَّ العرب قد تستخدم أحد الجمعين وتُريد الآخر.

ورابعها: أنَّ بعض الصَّرفيين يرى أنَّ بعض جموع القلَّة قد يفيد الكثرة إذا اقترنت بـ«ال» التي تفيد الاستغراق، أو إذا أضيفت إلى ما يدلُّ على الكثرة.

وقال بعض المحدثين: «وما أكثر تعدُّد الجموع في المراجع اللُّغويَّة، وكثير منها مخالف في صيغته لصيغة الجمع المطَّرِد، فلا يؤدِّي هذا – مع كثرة الصِّيغ المخالفة – إلى تخطئة الجمع المطَّرِد»[3،4].

وإذا كان الأمر على هذا النَّحو، فلنا أن نتساءل: هل كان الصَّرفيُّون مُصيبين في بناء قواعدهم وتأصيلها على أساس استقراء كلام العرب حتَّى جاءت أحكامهم على جموع التَّكسير باطِّرادها حينًا وبعدمه أحيانًا أخرى؟ أم أنَّ استقراءهم لم يكن كاملاً مِمَّا أدَّى في كثير من الأحيان إلى أن تتداخل هذه الجموع فيما بينها، فحُكم بعدم اطِّراد ثُلَّة منها؟ فجمع التَّكسير ليس «جمعًا يعتمد على لاحقه كالجمع السَّالم، وإنَّما يعتمد على تغيير الحركات مع ثبات الصَّوامت في مواضعها، وهو بذلك يدلُّ على مرونة اللُّغة العربيَّة، وخصوبتها في إنسال الصِّيغ المختلفة من المادَّة الواحدة»[5].

ولمعرفة ذلك لا بدَّ من دراسة أبنية جموع التَّكسير، وبيان القاعدة التي تحكم هذه الأبنية، ثم بيان ما خرج عنها، فاستحقَّ بعضًا من الأوصاف التي استخدمها الصَّرفيُّون في التَّعبير عمَّا لم يطَّرِد. وسأحاول في دراستها إزالة الشُّبهة في عدم اطِّرادها ما وُفقت إلى ذلك.

جمع القلَّة

اتَّفق الصَّرفيُّون على أنَّ لجمع القلَّة أربعة أوزان لا يتعدَّاها، ودلالة هذه القلَّة – كما يرى بعض المحدثين – ناشئة عن ملاحظة الاستعمال، شيوعًا وندرة، وأنَّ ثلاثة من أوزانها تبدأ بهمزة زائدة، وكأنَّ للهمزة دورًا في دلالتها على قلَّة هذه الأوزان[5]، والمرجَّح أنَّ القلَّة في هذه الأوزان لم تأتِ نتيجةً لدلالتها على الأعداد من ثلاثة إلى عشرة

1.**أَفْعُل**: يغلب على هذا الوزن أن يكون جمعًا لكلِّ اسمٍ ثلاثيّ صحيح العين يكون مثاله على «فَعْل»*، نحو: «أَكْلُب»، ونصَّ الصَّرفيُّون على أنَّه لا يجيء من معتلِّ العين، ولا المضعَّف. إلا أنَّ الواقع اللُّغوي يُشير إلى مجيئه منهما، فحكم عليه الصَّرفيُّون بالشّذوذ، نحو قولهم: «أَثْوُب»، و«أَسْيُف»، و«أَعْيُن»، أمَّا المضَعَّف فالأكثر فيه أن يُجمع على «أَفْعال»، أو«فُعُول»، قال أبو حيَّان: «وربَّما خصُّوا بـ«فُعُول» المضعَّف، فلم يجمعوا عليه غيره»[8]، نحو: «حُدُود»، و«حُظُوظ»، و«حُقُوق»، و«خُدُود»، و«خُطُوط»، وهم كثيرًا ما يستغنون ببعض أبنية الكثرة، فلا يستعملون غيره[9]، وما ورد منه على «أَفْعُل» فمن قبيل الشَّاذ الذي لا يُحْمَل عليه، قال ابن مالك: «ولم يسمع – في شيء من هذا النَّوع – «أَفْعُل» إلا نادِرًا»[9]، نحو: «أَكُفّ»، وكذلك ما كان معتلَّ الفاء فإنَّه يكسَّر في الغالب على «أَفْعَال»، نحو: «أَوْهَام» ، أمَّا على «أَفْعُل» فهو قليل شاذّ، قالوا: «أَوْجُه».

وكذلك يُشير الواقع اللُّغوي إلى مجيء «أفعُل» جمعًا لغير «فَعْل»، وهو عند معظم الصَّرفيِّين مِمَّا لم يطَّرد فيه، وما جاء منه يُوقف منه موقف السَّماع، فيُحفظ ولا يُقاس عليه[7]**، وذلك في «فِعْل»، سواء أكان اسمًا أم صفة، أو«فَعَل»، أو«فُعْل»، أو«فُعُل»، أو«فَعُل»، أو«فِعَل»، أو«فَعَلَة»، و«فِعْلَة»، نحو: «أَذْؤُب»، و«أَقْطُع» لـ«قِطْع»، و«أرجُل» في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُؤُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾[المائدة :6]، و«أَجْر» لـ«جَرْو»، و«أَجْبُل»، و«أَرْسُن» لـ«رَسَن»، و«أَزْمُن» لـ«زَمَن»، و«أَقْفُل»، و«أَرْكُن» لـ«رُكْن»، و«أَفْرُط» لـ«فَرْط»، و«أَقْرُط»، و«أَعْنُق» لـ«عُنُق»، و«أَصْبُع»، و«أَضْلُع»، و«أَكُم»، و«أَنْعُم» في قوله تعالى: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَداً مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ﴾[النحل : 112] ، و«أَشُدّ» لـ«شِدَّة».

وقد جعل يونس[6] «أَفْعُل» مُطَّردًا في «فَعَل» إذا كان مؤنَّثًا، نحو: «أَقْدَام»، وزاد الفرَّاء[8،10] : «فِعْل»، و«فُعْل»، و«فَعُل»، و«فُعُل»، نحو: «أَقْدُر»، و«أَغْوُل»، و«أَعْجُز»، و«أَعْنُق».

وقد يُستعمل من الصِّفات استعمال الأسماء فيُجمع على جمعه نحو: «أَعْبُد»، و«أَرْسُل»[8،10،11].

والذي أميل إليه جواز اطِّراده فيما ذكره يونس والفرَّاء؛ لأنَّ ما ورد منه كثير ولم أحصِ جميع ما ورد في المظانّ اللُّغويَّة، وأرجِّح أنَّ يكون في اطِّراده توسُّعًا في اللُّغة.

وكذلك يغلب على هذا الوزن أن يكون جمْعًا لكلِّ اسم رباعيّ ثالثه مدَّة مؤنَّثٍ بلا علامة[7]***، نحو: «أَذْرُع»، و«أَعْنُق»، فإن لم يكنها لم يُجمع على هذا الوزن، وما جاء حُمل على الشُّذوذ لمخالفته الأصل المعمول به، نحو: «أَجُنٌّ»، مضعَّفًا، وقد ورد مفكوكًا في قوله: [مشطور الرَّجز]

---

* سيبويه[6]، المبرد [7] ،محمد بن سهل السّرّاج [11]،وابن يعيش [21]، ابن عصفور [31] ، الرَّضيّ [12]، ابن مالك [9]، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، الجاربردي [39]، ابن هشام [19]، ابن عقيل، شرح ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، أحمدالحملاوي[41]، عبد المنعم سيد عبد العال [4]، إبراهيم عبد الله[42]

** المبرد [7] ، محمد بن سهل السّرّاج [11]، ابن يعيش [21] ، ابن عصفور [31] ، ابن مالك [9]، الرَّضيّ [12]، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، السّيوطيّ [10] ،

*** سيبويه[6]، محمد بن سهل السّرّاج [11]، وابن يعيش [21]، ابن عصفور [31] ، الرَّضيّ [12]، ابن مالك [9]، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، الجاربردي [39]، السّيوطيّ [10] .

حَتَّى رَمَتْ مَجْهُولَهُ بِالأَجْنُنِ[12]*

وكذلك قولهم: «أَطْحُل»، و«أَعْتُد»، و«أَعُنُّ»، و«أَغْرُب»، و«أَمْكُن»، فهذه الأسماء مذكَّرات جمعت على «أَفْعُل»، والقياس في «أفعل» أن يكون جمعًا للمؤنَّث، فلما خالفت هذه الألفاظ ذلك حكموا عليها بالشُّذوذ.

2. أَفْعَال: يطَّرِد في اسم ثلاثي لم يطَّرد فيه «أَفْعُل» مِمَّا كان على «فَعْل»، معتلَّ العين أو «فِعْل»، أو«فَعَل»، أو«فَعُل»، أو«فِعَل»، أو«فَعِل»، أو«فُعُل»**. أمَّا «فَعَل» الأجوف فهو قليل فيه، نحو: «أَحْوَال»، و«أَخْوَال»، و«أَمْوَال».

وكذلك ندر مجيئه من «فُعَل»، و«فُعْل»، نحو: «أَرْبَاع»، و«أَرْطَاب»، و«أَصْلاب»، وكذلك وصف بالشُّذوذ مجيئه من «فَعْل» صحيح العين المطَّرد فيه «أَفْعُل»، نحو: «أَزْنَاد»، و«أَفْرَاخ»، قال سيبويه: «وليس ذلك بالباب في كلام العرب»[7]، ولعلَّ هذا القول هو ما أوهم الصَّرفيِّين في منع مجيئه على «أفعال»، إذ لا سبب موجب يمنع من جمعه على «أفعال» وهو قياسه المُطَّرد في بابه، لكنَّه ورد مخالفًا فجمع على «أفعال»، ونظيره قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ لَهُمْ جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمُ الْأَنْهَارُ ﴾[الكهف :31] ، فجمع «نَهْر» وهو على مثال «فَعْل» على «أفعال» وقياسه «أَفْعُل»، ومثل هذا ممنوع عند الصَّرفيِّين، وذهب بعض المحدثين إلى أنَّ منعهم لا يستند إلى أساس سليم[3،4]، وقد ورد منه عددٌ لا يُحْصَى حَدَا بأبي حيَّان أن لا يستبعد القياس عليه، قال: «وورد منه ما لا يكاد يحصى، فلو ذهب ذاهب إلى اقتياس ذلك لذهب مذهبًا حسنًا»[8]، ويقف المرء أمام هذه المقولة موقف المجيز لقياسه يدفعه إلى ذلك أمرٌ لا مناص منه وهو أنَّ بعض الباحثين قد أكَّد أنَّ المنقول عن الفصحاء من جموع «فَعْل» على «أَفْعَال»، أو«فِعَال»، أو«فُعُول»، هي أكثر من جموعه المطَّردة على «أَفْعُل»، فذكر الباحث اثنين وأربعين ومئة جمع ورد على «أَفْعُل»، وواحد وعشرين ومئتين ورد على «فِعَال»، واثنين وأربعين جمع ورد على «فُعُول»، فكان التَّسليم باطِّراده وقياسه أحقُّ وأولَى من عدمه***.

وفي ذلك يقول: «يحقُّ للمجمع ألا يعتمد على مجرَّد الأقوال التي تداولها النَّحاة ناقلين الأقوال الواحد عن الآخر بلا اجتهاد ولا إمعان في التَّحقيق بأنفسهم. أمَّا الذي يؤيِّدُه الاجتهاد فمخالف لما أثبتوه. وقد حان الوقت أن ينادي المجمع على رؤوس الملأ بهذه القاعدة الجديدة المبنيّة على أقوال الأئمة الفصحاء»****، وبناء عليه فقد أقرَّ مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة بجوازه.

وفي هذا دليل على أنَّ استقراء الصَّرفيِّين لم يكن كاملاً، وإنَّما هو تناقل للأقوال من غير بحث ولا تمحيص دقيقين. أمَّا أن يكون قول سيبويه الأساس من دونهما فهو مدعاة إلى الخروج عن جادة الصَّواب، فالحقائق إنَّما تتكشف بالبحث الذي يقشع الضَّباب بعد عتمة اللَّيل، فلا تعصُّب لسيبويه ولا لغيره مِمَّن وافقه من العلماء، وإنَّما المسلك الحقيقة أنَّى وجدها المرء أخذها.

---

* البيت بلا نسبة في الرَّضيّ: 132/2.

** سيبويه[6]، المبرد [7] ،محمد بن سهل السرّاج [11]،ابن يعيش [21]، ابن عصفور [31] ، الرَّضيّ [12]، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، الجاربردي [39]، ابن هشام [19]، شرح ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، أحمدالحملاوي[41]، عبد المنعم سيد عبد العال [4]، إبراهيم عبد الله[42]

*** مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة، الدَّورة «4»: ص51.

**** مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة، الدَّورة «4»: ص51.

وقد ذهب الفرَّاء وتبعه ابن مالك أيضًا إلى جواز اطِّرادِ ما كانت فاؤه همزة أو واوًا على «فَعْل»[8،9،10]، نحو: «آلاف»، و«آناف»، و«أَوْقَات»، و«أَوْقَاف»، و«أَوْهَام»، والجمهور على أنَّه محفوظ غير مقيس[8،10]. والذي أميل إليه جواز اطِّراده على ما ذهب إليه الفرَّاء وابن مالك؛ لأنَّه يخرج هذه الألفاظ من دائرة عدم الاطِّراد، وهو الغاية المطلوبة.

وثمَّة ألفاظ جُمعت على «أفعال» وهي عند الصَّرفيِّين من المحفوظ الذي ينبغي أن يُوقف منه موقف السَّماع، وذلك نحو قولهم: «أَبْرَاك» لـ«بُرْكَة»، و«أَجْبَان» جمعًا لـ«جَبَان»، و«أَجلاف» لـ«جِلْف»، و«أَجْنَاب»، و«أَجْهَال»، و«أَحْرَار»، و«أَخْرَاد»[13]*، و«أخلاق» لـ«خَلَق»، و[«أَذْواط»، و«أَسْمال»، و«أَشْرَاف»، و«أَشْعَاف»، و«أعرَاب»، و«أَعْزَال»، و«أَغْثَاء»، و«أَغْيَاد»، و«أَفْرَاخ»، و«أَفْوَاق» لـ«فِيقَة»، و«أَكْمَاء»، جمعًا لـ«كَمِيّ»، و«أَقْحَاط» لـ«قحطان»، و«أَقْصَار»، و«أَقْماط» لـ«قِمَاط»، و«أَكْوَاد»،و«أَلْقَاء» لـ«لِقْوَة»، و«أَمْرَار» لـ«مُرّ»، و«أَمْوات»، و«أَنْجاد»، و«أَنْضَاء» لـ«نِضْو»] [13]**، و«أَنْكَاد»، و«أَنْمَار» لـ«نَمِرَة»، و«أَوْدَاء»، و«أيقاظ». وهذه الألفاظ المسموعة إن دلَّت على شيء فإنَّما تدلُّ على أنَّ أبنية الجمع تتداخل فيما بينها، أدَّى إليه الاستقراء النَّاقص عند الصَّرفيِّين.

3. أَفْعِلَة: يطَّرد هذا الجمع في كلِّ اسمٍ مذكَّر رباعيّ ثالثه مدَّة***، نحو: «أَطْعِمة»، و«أَعْمِدة»، و«أَرْغِفَة»، أمَّا ما ورد من قولهم : «أَشِحَّة»، و«أَنْجِيَة» جمعًا لـ«شحيح»، و«نَجِيّ»، وفي المؤنَّث «أَعْقِبَة» جمعًا لـ«عُقاب» فعلى خلاف القياس؛ لأنَّ الأوَّل صفة، والثَّاني مؤنَّث، وكان القياس فيه «أَعْقُب»، ومثل هذا المخالف موصوف بالشُّذوذ عند الصَّرفيِّين.

---

* الأخراد جمع خريدة وهي البكر التي لم تُمسس قط. ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، 1980م، (خرد): 56/4.

** الأذواط جمع ذَوْطَة وهو ضرب من العناكب. ابن منظور، لسان العرب، (ذوط): 71/5.

الأسمال جمع سَمَل ويقال للثوب إلى بليَ. ابن منظور، لسان العرب، (سمل): 369/6.

الأشعاف جمع شَعَفَة وهي أعلى كل شيء. ابن منظور، لسان العرب، (شعف): 139/7.

الأغثاء جمع غُثاء وهو ما يحمله السيل من القمش. ابن منظور، لسان العرب، (غثا): 20/10.

الفيقة اسم اللبن الذي يجتمع في الضرع بين الحلبتين. ابن منظور، لسان العرب، (فيق) 370/10.

الكمي لابس السلاح، وقيل الشجاع. ابن منظور، لسان العرب، (كمي): 162/12.

الأكواد جمع كئود وهي صفة لكل نازلة صعبة، يقال: عقبة كئود: ا صعبة. ابن منظور (كأد): 5/12.

النضو حديدة اللجام. ابن منظور، (نضا): 182/14.

*** سيبويه[6]، المبرد [7] ،محمد بن سهل السّرّاج [11]، ابن عصفور [31] ، الرّضيّ [12]، أبو حيّان الأندلسيّ [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41]، عبد المنعم سيد عبد العال [4]، إبراهيم عبد الله[42]

ولا أميل إلى القول بشذوذه؛ لأنَّ بعض هذه الجموع المخالفة قد مثَّلها القرآن الكريم، والقرآن لا يمكن بحال من الأحوال أن يُوصف بالشُّذوذ. منها قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَاهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا﴾[الانبياء :73]، فأئمة جمع إمام وهي صفة، ونظيره قوله تعالى: ﴿إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً وَكَذَلِكَ يَفْعَلُونَ﴾ [النمل:34]، وقوله تعالى: ﴿وَدَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ تَغْفُلُونَ عَنْ أَسْلِحَتِكُمْ وَأَمْتِعَتِكُمْ فَيَمِيلُونَ عَلَيْكُمْ مَيْلَةً وَاحِدَةً﴾ [النساء:102]، وقوله: ﴿وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْراً﴾[الانعام : 25] ، وقوله: ﴿ أَشِحَّةً عَلَيْكُمْ﴾[الاحزاب: 19] ، وقوله: ﴿فَلَوْلا أُلْقِيَ عَلَيْهِ أَسْوِرَةٌ مِنْ ذَهَبٍ أَوْ جَاءَ مَعَهُ الْمَلائِكَةُ مُقْتَرِنِينَ﴾[الزخرف :53] .

وما جاء من الجموع على غير «أَفْعِلَة» وكانت فيه المدة ألفًا، إن كان على «فَعَال»، أو«فِعَال»، أو كان معتلَّ اللام، حُكم عليه بعدم الاطِّراد أو الشُّذوذ، وهو غير مقيس، فمن ذلك جَمْعهم لـ«حِجَاج»، و«سَمَاء»و«عِنَان»، و«كِتاب» على «حُجُج»، و«أَسْمَاء»، أو«سُمِيّ»، و«عُنُن»، و«كُتُب».

ومِمَّا شذّ وكان القياس غيره قولهم: «أَدْحِيَة»، و«أَبْوِبَة»، و«أَجْوِزَة»، و«أَخْوِلَة»، و«أَخْوِنَة»، و«أَرْحِيَة»، و«أَرْمِضَة»، و«أَسِدَّة»، و«أَظِنَّة»، و«أَعْيِلَة»، و«أَعِيَّة»، و«أَقْدِحَة»، و«أَقْفِيَة»، و«أَقِنَّة»، و«أَنْحِيَة»، و«أَنْجِدَة»، و«أَندِيَة»، و«أَنِضَّة»، و«أَوْهِيَة»، و«أَوْدِيَة» في جمع «أُدْحِيّ»، و«باب»، و«جائز»، و«جِزَّة»، و«خَال»، و«خَوَّان»، و«رَحى»، و«رَمَضان»، و«سَدّ»، و«ظَنِين»، و«عَيِّل»، و«عَيِيّ»، و«قِدْح»، و«قَفَا»، و«قِنّ»[13]*، و«ناحية»، و«نجد»، و«نَدى»، و«نَضِيضَة»[13]*، و«وَهْي»[13]*، و«واد»: ومثل هذه الجموع تُحفظ ولا يُقاس عليها[8،10]، وفيها دلالة على تداخل أبنية الجموع فيما بينها.

4. فِعْلَة: هذا الوزن غير مُطَّرد باتفاق**، ولعدم اطِّراده جعله ابن السَّرَّاج من أسماء الجموع لا الجموع، وردَّه أبو حيَّان، وما ورد منه يُحفظ ولا يُقاس عليه؛ «لأنَّ كلَّ واحد جُمع عليه قليل النَّظير»[9]، فمن ذلك قولهم: «جِلَّة»، و«ثِنْيَة»، و«ثِيْرَة»، و«شِجْعَة»، و«شيخة»، و«صِبْيَة»، و«غَزِلَة»، و«غِلْمَة»، و«فِتْيَة»، و«وِلْدَة».

جموع الكثرة

لجمع الكثرة أوزان كثيرة أحصاها الصَّرفيُّون فوجدوها ثلاثة وعشرين وزنًا، هي:

1. فُعُل: الغالب في هذا الوزن أن يكون جمعًا لـ«أفعل» و«فعلاء» إذا كانا وصفين***، ويجوز ضَمُّ عين «فُعْل» للضَّرورة في الشِّعر، إذا كان جمعًا لاسم صحيح العين واللام غير مضعَّف، نحو: «كُشُف»، في قول الشَّاعر: [البسيط]

وَمَا انْتَمَيْتُ إلى خُورٍ وَلا كُشُفٍ[9،10]***

---

* القن هو العبد الذي مُلك هو وأبواه ، النضيضة: المطر الضعيف ، الوهي الشق في الشَّيء.

** سيبويه[6]، الرَّضيّ [12]، ابن مالك [19] ، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41]، عبد المنعم سيد عبد العال [4]، إبراهيم عبد الله[42]

***سيبويه[6]، محمد بن سهل السّرّاج [11]، الرَّضيّ [12]، ابن مالك[19] ، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، احمد الحملاوي [41] ، عبد المنعم سيد عبد العال [4]، إبراهيم عبد الله [42]

**** صدر بيت وعجزه:

ولا لئـــــــــــــامٍ غـــــــــــــذاةَ الـــــــــــــرَّوعِ أوْزاعِ

وهو بلا نسبة في ابن مالك: 261/2، والسّيوطيّ: 180/3.

و«نُجُل» في قول الآخر: [البسيط]

وَأَنْكَرَتْنِي ذَوَاتُ الأَعْيُنِ النُّجُلِ(9،10)*

وكذلك تكسر حركة فائه إذا كانت ياء؛ لأنَّها لو بقيت مضمومة لقضى الأمر إلى قلبها واوًا لسكونها، وكسر ما قبلها، نحو: «بِيض»، و«شِيب» جمع «أبيض»، و«أشيب».

إلا أنَّ الواقع اللُّغوي يُطالعنا بألفاظ خرجت على قياس ما ينبغي أن تكون عليه، فحُكم عليها بعدم الاطِّراد؛ من ذلك قولهم في جمع «أسد»، و«أظلّ»، و«بازل»، و«بدَنَة»، و«ثَنِيٍّ»، و«حاج»، و«خَوَّار»، و«ذباب»، و«سَخْلَة»، و«سَقْف»، و«عائذ»، و«عَفْوٌ»، و«عَمِيمة»، و«لذيذ»، و«نَفُوق»، و«نَمِيمة»، و«وِرْد»: «أُسْد»، و«ظُلٌّ»، و«بُزْل»، و«بُدْن»، و«ثُنْي»، و«حُجّ»، و«خُور»، و«ذُبّ»، و«سُخْل»، و«سُقْف»، و«عُوذ»، و«عُفو»، و«عُمّ»، و«لُذّ»، و«نُقّ»، و«نُمّ»، و«وُرْد».

قال أبو حيَّان: «وندر «فَعْل» في «زَغْبُوب»، قالوا: «زَغْبُ»، وقياسه «زَغابيب»،ك«زُغْبُوب»و«زغابيب»، والباء فيه للإلحاق بـ«عصفور» وكان قياسها ألا تُحذف»[8].

ولا أميل إلى القول بعدم اطِّراد بعض هذه الألفاظ؛ لأنَّ القرآن الكريم قد مثَّلها، نحو قوله تعالى: ﴿لَجَعَلْنَا لِمَنْ يَكْفُرُ بِالرَّحْمَنِ لِبُيُوتِهِمْ سُقُفاً مِنْ فِضَّةٍ وَمَعَارِجَ عَلَيْهَا يَظْهَرُونَ﴾[الزخرف:33] ، فيمن قرأ «سقفا» بضمِّ السِّين وسكون القاف[14]، وهو محمول على التَّخفيف؛ لكثرة الاستعمال، قال أبو حيَّان: «وهي لغة في السّقف، ولعلَّ السُقْف مخفَّف منعه، ولكنَّه كثر استعماله كما قالوا في «رَجُل: رَجْل» وهي لغة تميمية»[15]. ونظيره قوله تعالى: ﴿وَالْبُدْنَ جَعَلْنَاهَا لَكُمْ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ﴾[الحج :36]، وهي جمع، فلا ينبغي أن توصف بعدم الاطِّراد.

2. فُعُل**: لم يطَّرِد مجيء هذا البناء جمعًا لمضعَّف، وما ورد منه حُمل على جهة النُّدرة، فمن ذلك قولهم: «حُجُج»، و«عُنُن»، و«وُطُط»، وقد اتفقوا على أنَّ ما ورد من «فَعِل»، أو«فَعْل»، أو«فَعِيلَة»، سواء أكان اسمًا أم صفة، فهو مِمَّا يُحفظ ولا يجوز القياس عليه، فقالوا: «جُلُد»، و«خُشُن»، و«خُرُد»، و«رُهُن»، و«سُحُل»، و«سُقُف»، و«صُحُف»، و«نُمُر»، جمعًا لـ«خَشِن»، و«خَرِد»، و«صَحِيفة»، و«نَمِر».

وكذلك الأمر بالنِّسبة إلى ما كان صفة على «فاعل»، أو«فَعِيل»، أو«فَعِلَة» يُحفظ حفظًا، نحو قولهم: «بُزُل»، و«خُصُب»، و«شُرُف»، و«فُرُخ»، و«لُذُذ»، و«نُذُر»، ومثله ما كان على «فِعَال»، و«فَعَال» نحو:«ثُقُل»، و«صُنُع»، و«كُنُز»، و«فُعَال» اسمًا نحو: «قُرُد»، وقيل: ما كان على مثال هذه الثَّلاثة فالقياس فيه جائز[8،10]، وردَّ أبو حيَّان الأخيرة، وأنَّ الصَّحيح فيه قصره على السَّماع[8].

---

* عجز بيت وصدره:

طـــــوى الجديـــــدان مـــــا قـــــد كنـــــت أنشـــــره

وهو لأبي سعد المخزومي في أمالي القالي، أبي علي إسماعيل، وبلا نسبة في ابن مالك: 261/2، والسّيوطيّ: 312/3

** سيبويه[6]، المبرد [7] ، محمد بن سهل السّرّاج [11]، ابن يعيش[21] ، ابن مالك[19] ، الرَّضيّ [12]، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، احمد الحملاوي [41] ، عبد المنعم سيد عبد العال [4]، إبراهيم عبد الله[42]

وقد سُمع «فُعْل» جمعًا لما كان على مثال «فَعَل»، أو«فِعْل»، أو«فَعَلَة»، وهو قولهم: «أُسُد»، و«حُدُج»، و«خُشُب»، و«ثُمُر»، و«سُتُر»، و«نُصُف»، وهو أيضًا مِمَّا يوقف منه موقف السَّماع، وينبغي ألا يُتجاوز.

والأرجح ألا تدخل بعض هذه الألفاظ دائرة الوصف بعدم الاطِّراد؛ لأنَّها وردت في القرآن الكريم، نحو قوله تعالى: ﴿وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَى سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِباً فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ﴾[البقرة :283]، فيمن قرأ بضمِّ الرَّاء والهاء من غير ألف[16]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا لَفِي الصُّحُفِ الْأُولَى﴾[الاعلى :18]، وقوله: ﴿هَذَا نَذِيرٌ مِنَ النُّذُرِ الْأُولَى﴾[النجم :58]، وقوله: ﴿كَأَنَّهُمْ خُشُبٌ مُسَنَّدَةٌ يَحْسَبُونَ كُلَّ صَيْحَةٍ عَلَيْهِمْ﴾[المنافقون :4].

ونصَّ الصَّرفيُّون على أنَّ ما كان على «فُعُل» مِمَّا عينه واو وجب فيه التَّسكين للتَّخفيف خلافًا للفرَّاء، ولا يجوز فيه الضَّمّ إلا للضَّرورة[8،10]، ومنه قول الشَّاعر: [السَّريع]

عَنْ مُبْرِقَاتٍ بِالبرِين وَتَبْ دُو بِالأكُفِّ اللاَّمعَاتِ سُوُرْ*

فإن لم تكن عينه واوًا جاز فيه التَّسكين وعدمه، أمَّا إن كان مضعَّفًا فلا يسكَّن، وقد يحرَّك بالفتح، وهي لغة بعض بني تميم وكلب، وقيل: لغة لضبَّة، فقالوا: «جُدَد»، و«ذُلَل»، وما ورد فيه التَّسكين حُمل على الشُّذوذ، كقولهم: «ذُبّ» في «ذباب»[17]**.

3.فُعَل: اتفق الصَّرفيُّون على أنَّ «فُعَل» قياس مطَّرِد لما كان على «فُعْلَة» اسمًا، أو على «فُعْلَى» أنثى «أَفْعَل»***، إلا أنَّ الواقع اللُّغوي يُشير إلى وجود ألفاظ كثيرة خرجت عن القياس، فأدخلوها دائرة الوصف بعدم الاطِّراد، فقد ورد عن العرب بعض الألفاظ المجموعة على «فُعَل» مِمَّا كان وصفًا على مثال: «فُعْلَة»، وحملها الصَّرفيَّون على الشُّذوذ؛ لخروجها عن الأصول المعمول بها، من ذلك قولهم: «بُهَم»، و«ثُخَم»، فهذه الألفاظ تُحفظ ولا يجوز القياس عليها، ومثلها قولهم: «بُرَى»، و«جُوَب»، و«حُلَى»، و«دُوَل»، و«رُؤَى»، و«شُهَى»، و«ظُبَى»، و«عُجَى»، و«عُدَى»، و«فُقَر»، و«قُرَى»، و«كُوَى» خلافًا للفرَّاء في زعمه أنَّها جمع لـ«كُوَّة»، و«لُحَى»، و«لُغَى»، و«نُزَى»، و«نُفَس»، و«نُفَق»، و«نُوَب».

4.فِعَل: الغالب في هذا البناء أنْ يكون جمعًا لما كان على مثال «فِعْلَة» بالتَّاء****، لكنَّنا نجد كثيرًا من الألفاظ التي جاءت على هذا البناء ولم تكن على مثال «فَعْلَة»، وهو مِمَّا لم يطَّرد عند بعض الصَّرفيِّين، من ذلك مجيئه جمعًا لما كان مثال «فِعْلَى»، نحو: «ذِكَر» جَمْعًا لـ«ذِكْرَى».

والذي أميل إليه القول باطِّراده لسببين:

الأوَّل: أنَّ بعض الصَّرفيِّين قد ذهب إلى القول باطِّراده وجعله مقيسًا كالفرَّاء وابن مالك[8،9]، ولا تثريب علينا إذا أخذنا بمذهبهما.

---

* البيت لعدي بن زيد في سيبويه: [6]، وابن يعيش [21]، وبلا نسبة في وابن جني، المنصف [32] ، وابن عصفور [31] ، والرَّضيّ [12]، والسّيوطي [10].

** وأبو علي الفارسيّ[44]، وابن جني، المنصف[32]، وابن يعيش[21]، وابن مالك[9]، والرَّضيّ[12]، وأبو حيَّان الأندلسيّ[8]، والجاربردي [39]، والسّيوطيّ[10] .

*** سيبويه[6]، والمبرد [7] ، محمد بن سهل السّرَّاج [11]، ابن سيده، المخصص [1] ، الرَّضيّ [12]، ابن مالك[9] ، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، ابن هشام [21]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، احمد الحملاوي [41] ، عبد المنعم سيد عبد العال [4]، إبراهيم عبد الله[42]

**** سيبويه[6]، وابن يعيش [21] ، وابن عصفور[31] ،الرَّضيّ [12] ، ابن مالك[9] ، أبو حيَّان الأندلسيّ [8]، الجابردي [39] ، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، احمد الحملاوي [41] ، جموع التصحيح و التكسير [4]، إبراهيم عبد الله[42]

الثَّاني: أنَّ ما كان مؤنَّثًا بالألف، هو شبيه بالمؤنَّث بالتَّاء، وكل منهما على زنة واحدة، وقد «أجرتهما العرب مجرى واحدًا في مواضع...فإذا أجرى «فِعْلَى» مجرى «فِعْلَة» لم يكن بدعًا، ولم يعدم نظيرًا»[9].

ومثل «ذِكْرَى» في عدم قياسه عند بعض الصَّرفيِّين والوقوف على ما سمع منها قولهم: «جِفَن»، و«حِلَق»، و«حِوَج»، و«ذِرَب»، و«سِدَر»، و«صِمَم»، و«صِوَر»، و«ضِيَع»، و«عِزَى»، و«قِشَع»، و«قِصَع»، و«قِوًى»، و«قِيَم»، و«لِبَن»، و«لِثًى»، و«مِعَد»، و«نِقَم»، و«هِدَم»، و«هِضَب».

وخالف ابنُ مالك الصَّرفيين في جعله «عِدًى» جمعًا، وقد اتفقوا على أنَّها مفردة، كذلك قوله في بعض المواضع أنَّ «حِدَأ» جمع[9]، والغالب فيها أنَّها «اسم جمع إذ بينه وبين واحده تاء التَّأنيث»[8].

ومِمَّا نصُّوا على عدم قياسه وحفظه أن يكون «فُعَل» جمعًا لما كان على مثال «فَعِيلة»، نحو: «بِنَق»، و«شِكَك». فقد رأى أبو حيَّان وجوب قصر ما ورد منه على السَّماع[8]، وجعل المبرِّد هذا الجمع قياسًا مطَّرِدًا لما كان على مثال «فِعْل» عاريًا من تاء التَّأنيث، نحو: «هِنَد»، وتابعه ابن مالك فيه[7،8،9،10]، وهو المرجَّح لما فيه من إخراج ما ورد منها من دائرة الوصف بعدم الاطِّراد.

5.فِعَال*: وهذه الصِّيغة كثيرة الاستعمال في جموع التَّكسير؛ لأنَّها صيغة يجمع عليها كثير من الأسماء تفوق بها غيرها من الصِّيغ[2]، لكنَّه لم يطَّرِد مجيئه جمعًا لما كان اسمًا معتلَّ الفاء أو العين بالياء، وما جاء منه حمله الصَّرفيُّون على الشُّذوذ، نحو قولهم: «بِعَار»، لمخالفته القياس والغالب المطَّرِد في هذا الجمع، وكذلك «ضِيَاف» في قول الشَّاعر: [الطويل]

أَنَارُ أَبِينَا غَيْرَ أَنَّ ضِيَافَهُ قَلِيلٌ وَقَدْ يُؤْوَى إِلَيْهَا فَتَكْثُرُ[9]**

ومِمَّا خرج عن القياس أيضًا بعض الأسماء والصِّفات التي سُمعت جمْعًا على «فِعَال» فحُكم عليها بالشُّذوذ لمخالفتها ذلك، نحو قولهم: «إِصَار»، و«إِفَال»، و«إِمَام»، و«إِنَاث»، و«بِرَاق»، و«بِرَام»، و«بِطَاح»، و«بِطَاط»، و«جِرَاب»، و«جِفَار»، و«جِمَاد»، و«جِيَاد»، و«حِدَاء»، و«حِدَاد»، و«حِسَان»، و«خِرَاف»، و«خِصَاص»، و«خِفَاف»، و«خِيَار»، و«رِبَاب»، و«رِبَاع»، و«رِبَاط»، و«رِجَال»، و«رِخَال»، و«رِعَاء»، و«سِبَاع»، و«سِرَاح»، و«شِدَاد»، و«شِحَاح»، و«صِحَاح»، و«ضِبَاع»، و«طِبَاع»، و«عِبَاء»، و«عِجَاف»، «وهي شاذَّة، حملوها على لفظ «سِمان»، فقالوا: «سِمان»، و«عِجاف»؛ لأَنَّ «أَفعلَ»، و«فَعْلاء» لا يُجمع على «فِعَال» ولكنَّهم بَنَوه على «سِمانٍ»، والعرب قد تبني الشَّيء على ضدّه كما قالوا: «عَدُوَّة» بناء على «صديقة»[13].

وقولهم: «عِشَاش»، و«غِلاظ»، و«فِصَال»، و«قِرَاط»، و«قِفَاف»، و«قِنَان»، و«قِيَام»، و«كِثَاث»، و«لِقَاح»، و«نِقَار»، و«نِمَار»، و«وِرَاد»، أمَّا «قِلاص»، و«هِجَان»، فذهب أبو عبيد والجرميّ إلى أنَّهما مفردان لا جمع خلافًا لسيبويه والخليل[6،8،12].

---

* سيبويه[6]، المبرد [7] ، محمد بن سهل السَّرَّاج [11]، ابن يعيش [21]، ابن عصفور [31] ، الرَّضيّ [12]، ابن مالك[9] ،ارتشاف الضرب [8]، الجاربردي [39]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، احمد الحملاوي [41] ، عبد المنعم سيد عبد العال [4]، إبراهيم عبد الله[42]

** البيت بلا نسبة في ابن مالك

وذكر ابن مالك أنَّه قد «شاع دون اطِّراد في «فَعْلان» وصفًا وفي أنثييه وهما: «فَعْلَى»، و«فَعْلانَة»، وفي «فُعلان»، و«فُعْلانَة» أوصافًا، نحو: «غِضَاب»، و«نِدَام»، و«خِمَاص» في جمع: «غضبان» و«غضبانَة»، و«نَدْمان» و«نَدْمَانَة»، و«خُمْصَان» و«خُمْصَانَة»[9].

وإنَّما لم يجمعوا «خمصان»، و«ندمان»، «بالواو والنُّون، وإن دخَلت الهاءُ في مؤنَّثه، حملاً له على «فَعْلان» الذي أُنثاه «فَعْلَى»؛ لأنَّه مثله في العِدّة والحركة والسُّكون»[13]؛ ولأنَّ بابهما بالهاء عزيز، والغالب في «فَعْلان» أن تكون أنثاه بالألف، فحُملا على الغالب.

وكل ما ذُكر مخالف للقياس المطَّرِد في هذا الجمع، لذلك وُقف على ما ورد منه على السماع، ولا ينبغي القياس عليه.

والذي أميل إليه اطِّراد «فَعْلان» فيما ذكره ابن مالك، يؤيِّدني في ذلك أنَّ مجمع اللُّغة العربية بالقاهرة رأى أنَّ الكلمات التي يستخدمها قدامى الصَّرفيين كالقياس، والأصل، والغالب، والأكثر، والكثير، ألفاظ متساوية الدَّلالة على ما ينقاس، وأنَّ استعمال كلمة في كتبهم يسوِّغ للمحدثين من المؤلِّفين وغيرهم قياس ما لم يسمع على ما سُمع وأنَّ المقيس على كلام العرب فهو من كلام العرب*. وابن مالك قد استخدم كلمة «شاع» وهذا الشِّيوع يقوِّي جواز اطِّراده؛ لأنَّ المقصود بالشّيوع الاطِّراد والكثرة التي يُقاس عليها[3].

6.فُعُول**: قلَّ مجيئه مِمَّا كان على «فَعَل»، ويُقتصر ما ورد منه على السَّماع، فقد قالوا: «أُسُود»، و«ذُكُور»، و«سُووق»، و«شُجُون»، و«طُلُول»، و«نُدُوب»، ووصفت الثَّالثة بالشُّذوذ؛ لثقل النُّطق بالواو المضمومة، وكذلك قلَّ مجيئه من الصِّفات مِمَّا كان على مثال: «فاعل»، نحو: «بُكِي»، و«رُكُوع»، و«شُهُود»، و«صُلِي».

وكذلك وصف بالشُّذوذ ما جاء من الأسماء على «فُعُول» وكان مضعَّفًا، نحو: «حُصُوص»، أو ما كان معتلاً بالياء، نحو: «نُؤِي»، أو الواو نحو: «يُووح».

ومِمَّا شذَّ وحُكم عليه بعدم الاطِّراد في هذا الجمع قولهم: «أُسُون»، و«أُنُوس»، و«بُدُور»، و«خُبُوث»، و«سُمِيّ»، و«شُصُوص»، و«شُعُوب»، و«صُخُور»، و«ضُيُوف»، و«ظُرُوف»، و«عُنُوق»، و«فُسُول»، و«فُوُوج»، و«قُنُون»، و«كُهُول»، و«مُنُون»، و«هُرِيّ».

وقال ابن مالك: «وندر «فُعُول» في جمع «فَوْعَل»، كقول الشَّاعر: [السريع]

أَبْلِغْ بَنِي أَوْدٍ فَقَدْ أَحْسَنُوا أَمْسِ بِضَرْبِ الهَامِ تَحْتَ القُنُوسِ[18]***

فجمع «قَوْنَسًا» على «قُنُوس»[9]. وكلُّها من النَّوادر القليلة في كلام العرب، التي يجب أن يُوقف منها موقف السماع، وأن تُحفظ، ولا يُقاس عليها.

---

* مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة: 1/4.

** سيبويه[6]، المبرد [7] ، ابن سيده المخصص [1] ، ابن يعيش [21]، الرَّضيّ [12]، ابن مالك[9] ،ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، احمد الحملاوي [41] ، جموع التصحيح و التكسير [4] ، إبراهيم عبد الله[42]

*** البيت للأقوه الأودي في ديوانه، وابن سيده، المخصَّص[1]، وابن منظور [13] (قنس) ، والزَّبيدي[23]

وبعض الصَّرفيِّين ذهب إلى أنَّ الاسم الثُّلاثي على مثال «فَعَل» الخالي من حروف العلَّة يجوز قياسه، شرط ألا يكون وصفًا ولا مضاعفًا[3،4]، وهو الأرجح؛ لأنَّه يؤدِّي إلى إخراج «أسود»، و«شجون» ونحوهما من دائرة الوصف بعدم الاطِّراد.

وقد يشترك هذا الجمع مع «فِعَال»، فتلحقه تاء التَّأنيث، وهو قليل غير مطَّرِد، نحو: «بُعُولَة»، و«عُمُومَة»، و«فُحُولَة»[6،8،10]. قال سيبويه: «وقد يكسَّر على «فُعُولة»، و«فِعَالة»، فيلحقون هاء التَّأنيث البناء وهو القياس أن يكسَّر عليه، وزعم الخليل أنَّهم إنَّما أرادوا أن يحقِّقوا التَّأنيث»[6]. وفي موضع آخر قال: «وقد يلحقون الـ«فِعَال» الهاء كما ألحقوا الـ«فِعال» التي في الـ«فَعْل» وذلك قولهم: «جَمَل»: «جِمَالة»، و«حَجَر»: «حِجَارة»، و«ذَكَر»: «ذِكَارَة»، وذلك قليل»[6].

وقد يُستغنى عنه بـ«فَعِيل» على قلَّة أيضًا، قال سيبويه: «وربَّما جاء «فعيلا» وهو قليل»[6]، وذلك نحو: «ضَئِين»، و«عَبِيد»، و«مَعِيز»، أو«فُعَال» نحو: «ضُؤَار»، و«يَدِيّ»، قال أبو حيَّان: «ولم يأت من «فَعَل» على «فَعِيل» غير هذا»[8].

7. فُعَّل: الغالب في قياسه أن يكون جمعًا لما كان على «فاعل»، و«فاعلة» وصفين صحيحي اللام*، إلا أنَّ الواقع اللُّغوي يُوقعنا على ألفاظ خرجت عن هذا الغالب، فحَكَم الصَّرفيُّون عليها بالشُّذوذ، من ذلك ما كان جمعًا من المعتلِّ العين إذا كان على «فاعل»، فقالوا: «جُنَّى»، و«سُقَّى»، و«عُفَّى»، و«غُزَّى»، لمخالفتها القياس المطَّرد في هذا الجمع، وكذلك وُصف بالشُّذوذ لَمَّا كان جمعًا لما كان على مثال «أَفْعَل»، أو«فَعِيلَة»، أو«فَعْل»، أو«فُعْل»، أو«فُعَلاء»، فقالوا: «عُزَّل»، و«خُرَّس»، و«خُرَّد»، و«سُخَّل»، و«سُرَّأ»، و«نُفَّس»، فهذه الألفاظ «نوادر لا يقاس عليها»[9]، يُوقف منها موقف السَّماع، أمَّا لم يُسمع، فيرجع فيه «إلى التَّصحيح»[10]ولا يُقاس.

8. فُعَّال: وهذه الصِّيغة تشبه «فُعَّل» إلا أنَّها تنفرد من دونها في جمع ما كان وصفًا على مثال «فاعل» صحيح اللام**، فإن اعتلَّت اللام فهو موصوف بالقلَّة نحو قولهم: «جُنَّاء»، و«سُخَّال»، و«سُرَّاء»، و«غُزَّاء»، و«نُفَّاس»، ومثل هذا مسموع غير مقيس، أمَّا قول الشَّاعر: [البسيط]

أَبْصَارُهُنَّ إِلَى الشُّبَّانِ مَائِلَةٌ وَقَدْ أَرَاهُنَّ عَنِّي غَيْرُ صُدَّادِ***

فهو من النَّادر الذي يوقف منه موقف السماع فلا ينقاس؛ لأنَّ «صادَّة» مؤنّث، فلا تُجمع على «صُدَّاد»، والقياس فيها «صُدَّد»، وقد ذهب بعضهم إلى أنَّ الضَّمير لـ«الأبصار»، لا لـ«النِّساء»، فهو على ذلك جارٍ على القياس؛لأنَّه حينئذ يكون جمعًا لـ«صاد» لا لـ«صادَّة»[19]، وهو توجيه حسَن لما فيه من إخراج البيت من دائرة الوصف بعدم الاطِّراد فلا يكون نادرًا.

وقالوا أيضاً في جمع «حكيم» و«حفيظ»: «حُكَّام»، و«حُفَّاظ» على غير القياس، وقال أبو حيَّان: «ويجوز أن يكونا جمع «حاكم»، و«حافظ» استُغني بهما عن جمع «حكيم»، و«حفيظ»[8].

---

* سيبويه[6]، محمد بن سهل السّرّاج [11]،ابن عصفور[31]، ابن يعيش [21]، ابن مالك[9] ، الرَّضيّ [12]، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10]، احمد الحملاوي [41] ، عبدالمنعم سيد عبدالعال [4]، إبراهيم عبد الله[42]

** سيبويه[6]، محمد بن سهل السّرّاج [11]،ابن عصفور[31]، ابن يعيش [21]، ابن مالك[9] ، الرَّضيّ [12]، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41] ، محمد خير الحلواني [2]، إبراهيم عبد الله[42]

*** البيت للقطامي في ديوانه، وابن منظور[13]، (صدد) وبلا نسبة في ابن مالك[9]، وابن هشام[19] وابن عقيل[40].

9. فَعَلَة: يطَّرد هذا البناء جمعًا في كلِّ وصف على وزن «فاعل» مذكر عاقل صحيح اللام*، وما خالفه دخل حيِّز عدم الاطِّراد، وما ورد منه وصف بالشُّذوذ أو النُّدرة أو القلَّة؛ لمخالفته القياس المعمول به، فمن ذلك ما ورد من قولهم: «جَوَقَة»، و«خَبَثَة»، قال ابن منظور: «وليس في الكلام «فَعِيل» يجمع على «فَعَلَة» غيره؛ قال: وعندي أَنَّهم توهَّموا فيه «فاعلاً»، ولذلك كَسَّروه على «فَعَلة»[13]، وقولهم: «خَارَة»، و«دَنَغَة»، و«سَادَة».

أمَّا «بَرَرة» فيمن جعلها جمعًا لـ«بَرّ» فيجوز أن يكون «من باب الاستغناء عن جمع «برّ» بجمع «بار»[8]

10. فُعَلَة: ثَمَّة خلاف في أصل هذا البناء**، فالجمهور على أنَّه أصل، والفرَّاء على أنَّه من «فُعَّل» زيدت عليه الهاء عوضًا مِمَّا ذهب من التَّضعيف، والمبَرِّد على أنَّه من «فَعَلَة» بالفتح، وإنَّما ضمَّ فرقًا بين المعتلِّ والصحيح.

ولَمَّا خالف هذا البناء القياس المعمول به وهو أن يكون جمعًا لما كان على مثال «فاعل» صفة لمذكَّر عاقل معتلِّ اللام وُصف بالشُّذوذ أو القلَّة، فمن القليل النَّادر قولهم: «بُزَاة»؛ لأنَّه جمع لغير العاقل، ومن الشَّاذ قولهم: «عُقَيّ»، و«غُزًّى»، و«كُمَأَة»، و«هُدَرَة».

أمَّا قولهم: «عُدَاة»، و«عُرَاة»، و«غُوَاة» فمن قبيل الاستغناء عن جمع «عاد»، و«عار»، و«غاو». ومنه قولهم أيضًا: «رُذَاة»، قال ابن سيده: «وعسى أن يكون على توهُّم «راذ»[13].

11. فِعَلَة: اتفقوا على أنَّ الغالب المطَّرد فيه أن يكون جمعًا لاسم صحيح اللام على «فُعْل»***، وما خالف ذلك حُكم عليه بعدم الاطِّرَاد، فكان نادرًا نحو قولهم: «خِطَرَة»، و«ذِكَرَة»، و«عِلَجَة»، و«كِتَفَة»، و«هِدَرَة»، و«وِقَعَة»، وقليلاً ما كان على مثال: «فَعْل»، و«فِعْل»، نحو: «زِوَجَة»، و«غِرَدَة»، و«جِبَأَة»، و«فِقَعَة»، و«قِعَبَة»، و«قِرَدَة»، و«حِسَلَة».

وقد تقدَّم أنَّ «هُدَرَة» نادرة، وكذلك «هِدَرَة» ها هنا نادرة، لمخالفتها الأصول المعمول بها، والفتح في جميعها أقيس، قال ابن سيده: «والفتح أَقيس؛ لأَنَّه جمع «هَادِر» فهو مثل «كافر» و«كَفَرَةٍ»، وأَمَّا «هِدَرَةٌ» فلا يُكَسَّرُ عليه «فاعل» من الصَّحيح ولا المعتلّ، إلا أَنَّه قد يكون من أَبنية الجموع، وأَمَّا «هُدَرَةٌ» فلا يوافق ما قاله النَّحويون؛ لأَنَّ هذا بناء من الجمع لا يكون إلا للمعتلّ دون الصَّحيح، نحو: «غُزاة»، و«قُضاة»، اللهمّ إلا أَن يكون اسماً للجمع، والذي روى «هُدَرَةً»، بالضَّمِّ، إِنَّما هو ابن الأَعرابي وقد أُنْكِرَ ذلك عليه»[20]. ومثل هذا لا ينقاس، قال ابن يعيش: «وذلك كلُّه قليل شاذّ، لا يُقاس عليه»[21].

---

* سيبويه[6]، محمد بن سهل السَرَّاج [11]، ابن يعيش [21]، ابن مالك[9] ، الرَّضيّ [12]، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السَيوطيّ [10] ، شذا العرف [41] عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

** سيبويه[6]، ابن يعيش [21]، ابن مالك[9] ، الرَّضيّ [12]، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السَيوطيّ [10] ، شذا العرف [41] عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

*** سيبويه[6]، محمد بن سهل السَرَّاج [11]، ابن عصفور [31]، ابن يعيش [21]، ابن مالك[9] ، الرَّضيّ [12]، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السَيوطيّ [10] ، شذا العرف [41] عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

12. فَعْلَى: اتفق الصَّرفيُّون على أنَّ هذا البناء يكون جمعًا مطَّرِدًا لكلِّ وصف يدلُّ على الهلاك، أو التَّوجع، أو الألم، أو التَّفرُّق، أو ما في معناها*، قال سيبويه: «وقالوا: «زَمِن» و«زَمْنَى»، و«هَرِم» و«هَرْمَى»، و«ضَمِن» و«ضَمْنَى»، كما قالوا: «وَجْعَى»؛ لأنَّها بلايا ضُربوا بها، فصارت في التَّكسير لذا المعنى»[6]. وما خالفه وصف بالشُّذوذ نحو «جَلْدَى»، و«ذَرْبَى» في قول الشَّاعر: [الكامل]

إِنِّي امْرُؤٌ مِنْ عُصْبَةٍ سَعْدِيَّةٍ ذَرْبَى الأَسِنَّةِ كُلَّ يَوْمِ تَلاقِ[9]

و«كَيْسَى» في قول الشَّاعر: [الطَّويل]

فَكُنْ أَكْيَسَ الكَيْسَى إِذَا كُنْتَ فِيهِمُ وَإِنْ كُنْتَ فِي الحَمْقَى، فَكُنْ أَنْتَ أَحْمَقَا[22]**

حمل «كيسى» على «حَمْقَى»، والعرب قد تحمل الشَّيء على ضدِّه فتجريه مجراه، قال ابن منظور: «إنَّما كسَّره هنا على «كَيْسى» لمكان «الحَمْقى»، أَجرى الضدَّ مُجْرى ضدِّه»[13]، إلا أنَّ هذا الحمل غير مطَّرد، ولا ينبغي القياس عليه، قال الرَّضي: «وأمَّا قولهم: «كَيْسَى» فمحمول على الـ«حمقى» بالضّديَّة، وليس هذا الحمل مُطَّردًا، فلا يُقال: «بَخْلَى»، ولا «سَقْمَى»[12].

13. فِعْلَى***: لم يرد على مثال هذا البناء جمعًا إلا لفظتان لا ثالث لهما، وهما: «حِجْلَى»، في قول الشَّاعر: [الكامل]

فَارْحَمْ أُصَيْبِيَتِي الذينَ كَأَنَّهُمْ حِجْلَى تَدَرَّجُ فِي الشَّرَبَّةِ وُقَّعُ[21]****

وقول الآخر: [الطَّويل]

أَلَفُّهُمْ بالسَّيْفِ مِنْ كُلِّ جَانِبٍ كَمَا لَفَّتِ العِقْبَانُ حِجْلَى وَغِرْغِرَا[13،23]

و«ظِرْبَى»، «ولذلك لم يذكره سيبويه في أبنية الجموع»، وذهب ابن السَّرَّاج إلى أنَّه اسم جمع، وجعَلَهُ الأصمعيُّ لغة في الـ«حَجَل»، والصَّحيح أنَّهما جمعان؛ والذي يدلُّ على ذلك تأنيثهما، «هي الحجلى»، و«الظّربى»، و«هو الحجل»، حكى ذلك أبو زيد، ولو كان لغة في الـ«حجل» كما قال الأصمعي لكان مذكَّرًا مثله. وقال أبو الحسن: «حجلى» يكون واحدًا، ويكون جمعًا، كـ«الفلك»، و«الهجان»[21].

ولعلَّ هذا الخلاف هو أحد الأسباب التي دفعت كثيرًا من المحدثين وبعضَ المتأخرين إلى إغفال هذا الوزن في أبنية جموع الكثرة، لكنَّه لا يمكن أن يكون السَّبب الرئيسي في ذلك؛ لأنَّ ثمَّة خلافًا في أوزان أخرى تقدَّمت، ومع ذلك لم يغفلها أحد من الصَّرفيِّين، مِمَّا يرجِّح وجود أسباب أخرى إلى جانب ذلك، ومردُّها في غالب الظَّنِّ إلى أمرين اثنين:

---

* سيبويه(6)، ابن عصفور (31)، ابن يعيش (21)، ابن مالك(9) ، الرَّضيّ (12)، ابو حيان الاندلسي (8)، ابن هشام (19)، ابن عقيل(40)، السّيوطيّ (10) ، شذا العرف (41) عبدالمنعم سيد عبدالعال(4)، إبراهيم عبد الله(42)

** البيت منسوب إلى عقيل بن عُلَّفَة المري في أبي تمام، ديوان الحماسة[22]، وإلى ماجد الأسدي في ثعلب، مجالس ثعلب[45] ، وبلا نسبة في ابن منظور[13]، (كيس) ، والزَّبيدي[23]، (كيس).

*** أبو علي الفارسيّ، التَّكملة، وابن يعيش[21]، وابن مالك[9] والرَّضيّ[12]، وأبو حيَّان الأندلسيّ[8]، والجاربردي[39]، والسّيوطيّ[10].

**** البيت لعبد الله بن الحجاج في ابن يعيش[21]، وابن سيده، المخصَّص[1]، وابن منظور [13] (حجل)، والزَّبيدي[23].

الأوَّل: عدم ذكر سيبويه لهذا الوزن في أبنية الجموع.

الثاني: قلَّة ما ورد من الأمثلة على مثال هذا البناء، فلم يذكروا إلا اثنين فيما وقفت عليه من المصادر.–

14. فُعَلاء: غلب هذا البناء جمعًا لـ«فَعِيل» إذا كان وصفًا لمذكَّر عاقل غير مضعَّف ولا معتلِّ اللام بمعنى «فاعل»، أو«مفعل»، أو«مفاعل»، أو ما دلَّ على حمد أو ذمٍّ من «فُعال»، أو«فاعل»*، وما خالف ذلك حُكم عليه بعدم الاطِّراد، كأن يوصف بالنُّدرة على نحو ما فعلوا في قولهم: «تُقَوَاء»، و«حُدَثَاء»، و«رُسَلاء»، و«سُخَوَاء»، و«سُرَوَاء»، و«وُدَدَاء»، فهذه نوادر لا يرتضيها القوم؛ لمخالفتها الأصول المعمول بها، و«سيبويه يمنع ذلك كلَّه»[13]، و كذلك صنيعهم بـ«فعيل» إذا كان بمعنى «مفعول»، نحو: «أُسَرَاء»، و«جُلَبَاء»، و«دُفَنَاء»، و«سُتَرَاء»، و«سُجَنَاء»، و«قُتَلاء». وقولهم أيضًا: «خُلَمَاء»، و«سُمَحَاء».

أمَّا ما كان صفة لمؤنَّث فلم يأت على هذا البناء إلا لفظتان لا ثالث لهما، وهما: «سُفَهَاء»، و«فُقَرَاء» جمعين لـ«سفيهة»، و«فقيرة»، وحمل عليه «خُلَفَاء»، وليس بشاذٍّ أو نادر؛ «لأنَّه وإن كان فيه التَّاء إلا أنَّه للمذكَّر»[12]. «فجُمع على المعنى دون اللَّفظ»[21].

وكلُّ ذلك في زعم الصَّرفيِّين ليس بالمطَّرد، فلا يُقاس عليه لقلَّته وندرته، وإنَّما يُوقف منه موقف السَّماع، ولا يتجاوز.

والذي أميل إليه جوازه واطِّراده؛ لأنَّنا إذا ما حكَّمنا الواقع اللُّغوي ألفيناه يدفعنا إلى القول بجوازه؛ فقد ورد عن العرب الفصحاء جمعهم لبعض الألفاظ على غير ما شرَّطه الصَّرفيُّون، من ذلك جمعهم لـ«عاقل» على «عقلاء»، و«سمْح» على «سُمحاء»، وفي القرآن الكريم جاء جمع «شهيد» على «شهداء» في قوله تعالى: ﴿فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقاً﴾[النساء:69] .

15. أَفْعِلاء: اتفقوا على أنَّه يُستعمل جمعًا لما كان وصفًا على مثال: «فعيل» إذا كان مضعَّفًا أو معتلَّ اللام**، إلا أنَّه قد وصفت بعض الألفاظ التي جاءت على هذا البناء جمعًا بأنَّها غير مطَّردة؛ لمخالفتها الأصل المعمول به، فمن ذلك وصفهم بالنُّدرة قولهم: «أَرْبِعَاء»، و«أَظِنَّاء»، و«أَقِزَّاء»، و«أَنْصِبَاء»، و«أَهْوِنَاء».

وقالوا أيضًا: «أَصْدِقَاء» جمعًا لـ«صديقة»، كما ورد في قوله ﷺ: «أَرْسِلُوا إلى أَصْدِقَاء خديجة»[24]، «وهو في النُّدورة نظير «سَفِيهة» و«سفهاء»[9]، وذهب أبو حيَّان إلى أنَّه قد يكون جمعًا لـ«صديق» «إذ يُطلق على المذكَّر والمؤنَّث»[8]، وقد يكون «الصَّديق» جمعًا، وإليه ذهب ابن منظور، قال: «وفي التَّنْزيل: ﴿ فَمَا لَنَا مِنْ شَافِعِينَ، وَلا صَدِيقٍ حَمِيمٍ﴾[الشعراء:100–101]، ألا تراه عطفه على الجمع[13]؟ فيكون الـ«أصدقاء» حينئذ جمع الجمع، وهو بعيد. وكلُّ ذلك مقصور على السَّماع، ولا ينبغي القياس عليه؛ لقلَّته وندرته.

---

* سيبويه[6]، محمد بن سهل السرَّاج [11]، ابن يعيش [21]،ابن عصفور [31]، ابن مالك[9] ، الرَّضيّ [12]، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41] عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

** سيبويه[6]، المبرد [7] ، محمد بن سهل السرَّاج [11]، ابن يعيش [21]،ابن عصفور [31]، ابن مالك[9] ، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41] عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

ولا أميل إلى وصف «أصدقاء»، و«سفهاء» بشيء من المصطلحات التي استخدمها الصَّرفيُّون في التَّعبير عمَّا لم يطَّرد؛ لأنَّ الأُوْلَى قد ثبتت في قول النَّبيّ ﷺ ، والثَّانية قد وردت في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ أَلا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَكِنْ لا يَعْلَمُونَ﴾[البقرة :13]، وما كانت هذه حاله فلا ينبغي وصفه بالقلَّة أو النُّدرة أو غيرها؛ بل الواجب قبوله ما دامت هذه الألفاظ وغيرها فصيحة أيَّما فصاحة.

16.فِعْلان: اتفق الصرفيُّون على أنَّ هذا الجمع غير مطَّرِد في الأسماء مِمَّا كان على مثال: «فِعْل»، أو «فِعَال»، أو «فَعَال»، أو «فَعُول»، أو «فَعِيل»، أو «فَاعِل»، أو «فِعْلَة»، أو «فَعْل»، أو «فَعَلَة»، أو «فُعْلَة»*، وذلك قولهم: «قِنْوَان»، جمع «قِنْو»، وإنَّما «كسَّروا «فِعْل» على «فِعْلان» كما كسَّرُوا عليه «فَعَلا» لاعْتقابهما على المعنى الواحد، نحو: «بِدْلٍ» و«بَدَلٍ»، و«شِبْهٍ» و«شَبَه»، فكما كسَّروا «فَعَلاً» على «فِعْلانٍ» نحو: «خَرَبٍ» و«خِرْبانٍ»، و«شَبَثٍ» و«شِبْثانٍ» كذلك كسُروا عليه «فِعْلاً»، فقالوا: «قِنْوانٌ»، فالكسرة في «قِنْو» غير الكسرة في «قِنْوانٍ»، تلك وضعيَّة للبناء، وهذه حادثة للجمع، وأَمَّا السُّكون في هذه الطَّريقة أعني سكون عين «فِعْلان» فهو كسكون عين «فِعْل» الذي هو واحد «فِعْلان» لفظاً، فينبغي أَن يكون غيره تقديراً؛ لأَنَّ سكون عين «فِعْلان» شيء أَحدثته الجمعيَّة، وإن كان بلفظِ ما كان في الواحد، أَلا ترى أَنَّ سكون عين «شِبْثان»، و«بِرْقان» غير فتحة عين «شَبَثٍ»، و«بَرَق»؟ فكما أَنَّ هذين مختلفان لفظاً كذلك السُّكونان هنا مختلفان تقديراً»[13].

و«قِنْوان» بكسر القاف، هي لغة أهل الحجاز، أَمَّا قيس فتضمُّها، وتميم وضبَّة تبدل الواو ياء فتقول: «قُنْيَان»[13].

ونظيره قولهم:«صِيْرَان»، و«غِزْلَان»، و«خِرْفَان»، و«ظِلْمَان»، و«حِيطَان»، و«نِسْوَان»، و«عِبْدَان»، و«قِضْفَان»، و«إِمْوَان»، و«بِرْكَان».

وكذلك لم يطَّرِد هذا البناء جمعًا لما كان من الأوصاف على مثال:«فَعْل»، أو«فُعَال»، أو«فَعَلان». فقالوا: «شِيْخَان»، و«ضِيْفَان» جمعان لـ«شَيْخ»، و«ضَيْف»، وقالوا: «شِجْعَان» في جمع «شُجَاع»، وقالوا على وجه النُّدرة والقلَّة: «صِمْيَان»، و«ضِفْنَان»، و«فِلْتَان»، و«كِرْوَان».

قال سيبويه: «وقالوا: «كَرَوَان» وللجميع: «كِرْوَان»، فإنَّما يكسَّر عليه: «كرَى»، كما قالوا: «إِخْوَان»[6]، وقال ابن سيده: «ولم يعرف سيبويه في جمع الـ«كَروان» إلاَّ «كِرْواناً» فوجهه على أَنَّهم جمعوا كراً»[1،13]، وفي موضع آخر قال: «والكِرْوان» جمع «كَراً»، ويتوهَّم الضَّعيفُ في العربيَّة أنَّه جمع «كَرَوَان » وإنَّما جمع «الكَرَوان» «الكَراوِين»[1].

وقال ابن جنِّي: «لَمَّا كان الجمع مضارعاً للفعل بالفرعيَّة فيهما جاءت فيه أَيضاً أَلفاظ على حذف الزِّيادة التي كانت في الواحد، وذلك نحو قولهم: «كَرَوانٌ» و«كِرْوان»، و«وَرَشَان»، و«وِرْشَان»، فجاءَ هذا على حذف زائدتيه حتى صار إلى «فَعَل»، فجَرى مَجرى «خَرَب» و«خِرْبان»، و«بَرَقٍ» و«بِرْقانِ»[25].

---

* سيبويه[6]، المبرد [7] ، محمد بن سهل السَرَّاج [11]، ابن يعيش [21]،ابن عصفور [31]، ابن مالك[9] ، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السَيوطيَ [10] ، شذا العرف [41] عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

وذهب بعض المحدثين إلى استغراب ما أطلقه الصَّرفيُّون على بعض الجموع مِمَّا جاءت على هذا البناء مِمَّا خالفت بابها، فقال: «ومن عجيب أمر هؤلاء العلماء أنَّهم إذا وجدوا في اللُّغة أمثال: «غزلان» جمعا لـ«غزال»، و«خرفان» جمعًا لـ«خروف»، و«نسوان» جمعًا لـ«نسوة»، و«ركبان» جمعًا لـ«راكب»، و«سودان» جمعًا لـ«أسود»، قالوا: إنَّ كل ذلك من المسموعات القليلة أو النَّادرة»[26]. ثم استطرد قائلاً: «هم يتصوَّرون إذن أنَّ الجمع «فعلان» بصورتيه مطَّرِد في سبع صيغ، ومسموع في خمس صيغ من صيغ المفرد، فأيُّ جمع هذا؟ وأيُّ لغة مستقيمة يمكن أن تتضمَّن مثل هذا النِّظام الذي زعموه؟»[26].

وقد رجَّح أنَّ ما سُمع من العرب من هذا الجمع إنَّما هو تطوَّر أُريد به جمع الجمع في صورة جديدة متأثرًا بالحبشيَّة التي تضيف الألف والنُّون في لغتها للدَّلالة على الجمع، والجموع عنده على الترتيب التَّالي[26]:

شَيْخ	شِيخة	شِيخان
شجاع	شجعة	شجعان
غَزال	غِزْلَة	غِزلان
فَتَى	فِتْيَة	فِتيَان
قاع	قِيعة	قِيعان

فهذه الأمثلة إن صحَّ ما ذهب إليه تُمثِّل مرحلةً من مراحل تطوُّر اللُّغة، فلا شذوذ فيها، ولا خروج عن القياس؛ لأنَّ بعض علماء الصَّرف واللُّغة قد أقرُّوا بجمع الجمع.

17. فُعْلان: اتفق الصَّرفيُّون على أنَّ المطَّرِد الغالب فيه أن يكون جمعًا لما كان على مثال: «فَعِيل»، أو«فَعَل» صحيح العين، أو«فَعْل»*، وما خالف ذلك حُكم عليه بعدم الاطِّراد، فما كان جمعًا لاسمٍ على مثال: «فِعْل»، نحو: «ذِئب»، و«ذُؤْبَان»؛ فهو قليل عندهم، وقولهم: «ثُنْيَان»، و«جُذْعَان»، و«حُجْزَان»، و«حُورَان»، و«رُخْلان»، و«رُعْيَان»، وإنَّما كسَّروه تكسير الأَسماء؛ لأَنَّها صفة غالبة، و«رُكْبَان»، و«زُقَّان»، و«قُعْدَان». وقال أبو حيَّان: «وشذوذه أنَّه صفة»[8].

وكذلك حكموا بعدم اطِّراده إذا كان جمعًا لـ«أفعل» مؤنَّثه «فعلاء» نحو: «بُرْصَان»، و«بُيْضَان»، و«سُودَان»، و«عُمْيَان». وجعلوا ما ورد منه من قبيل المحفوظ الذي لا ينبغي القياس عليه. إلا أنَّ التَّحقيق فيه يظهر أنَّ وصفهم له بعدم الاطِّراد مجانب للصَّواب؛ لأنَّ الأَوْلَى إخراجه من دائرة الوصف بذلك، لثلاثة أسباب:

الأَوَّل: أنَّ ما سُمع من نحو قولهم: «عُمْيَان» قد ورد في قوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمّاً وَعُمْيَاناً﴾[الفرقان :73].

الثَّاني: أنَّ بعض الصَّرفيِّين كالفرَّاء قد ذهب إلى أنَّه جمع لـ«فُعْل» جمع «أَفْعَل»، نحو: «أسود»، و«سُود»، و«سُودان»، فيكون جمع جمعٍ، الأوَّل جمعٌ أدنى، والثَّاني جَمعٌ أقصى، فـ«دلَّ كلامه على أنَّه مقيس»[8]. ولا ضير في قبول قياسِه على مذهب الفرَّاء ما دام مفضيًا إلى إبعاده عن الوصفيَّة بعدم الاطِّراد.

---

* سيبويه[6]، المبرد [7] ، محمد بن سهل السرَّاج [11]،ابن عصفور [31]، ابن يعيش [21]،الرضي [21] ، ابن مالك[9] ، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41]، عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

الثَّالث: أنَّ بعض الباحثين قد ذهب إلى أنَّ هذا الجمع إنَّما هو جمع جمْع على صورة جديدة، وهو مرحلة متطوِّرة من مراحل جموع التَّكسير، تأثَّرت بالحبشيَّة على نحو ما ألفيناه في جمع «فِعْلان». وهذه المراحل هي[26]:

أبيض	بيض	بِيضان
أسود	سُود	سُودان
أخرس	خُرس	خُرْسان
أعمى	عمي	عُميان
وَلَد	وُلْد	وُلْدَان

18. فَوَاعِل: الغالب المطَّرِد في هذا البناء أن يكون جمعًا لمذكَّر عاقل غير موصوف به على مثال: «فَاعِل» وكان ثانيه ألفًا زائدة*، أمَّا إن كان صفةَ ما لا يُعقل فذهب بعضهم إلى القول بشذوذه، وردَّه ابن مالك بقوله: «وغلط كثير من المتأخِّرين فحكم على هذا بالشُّذوذ»[9]، وتبعه أبو حيَّان فقال: «وغلط من قال بشذوذه»[8].

والصَّحيح اطِّراده على مذهب سيبويه، قال: «وإن كان «فاعِل» لغير الآدميين كُسِّر على «فواعِل»، وإن كان لمذكَّر أيضًا؛ لأنَّه لا يجوز فيه ما جاز في الآدميين من الواو والنُّون، فضارع المؤنَّث ولم يقْوَ قوَّة الآدميين، وذلك قولك: «جِمَال بَوَازل»، و«جِمَال عَوَاضِه»[6].

لكنَّنا نقع على كثير من الألفاظ التي جُمعت على «فواعل» ولم تكن مِمَّا اتفق القوم عليه، فقد يكون جمعًا في الوصف للمذكَّر العاقل، وهو محمول عندهم على الشُّذوذ، لمخالفته الغالب في بابه، من ذلك «فوارس» جمع «فارس» في قول الشَّاعر: [الوافر]

فَدَتْ نَفْسِي وَمَا مَلَكَتْ يَمِينِي فَوَارِسَ صَدَّقَت فِيهِمْ ظُنُونِي

فَوَارِسَ لا يَمَلُّونَ الْمَنَايَا إذا دَارَتْ رَحَا الْحَرْبِ الزَّبُونِ(21،43)**

ونحو: «هوالك» في قول الشَّاعر: [الطويل]

فَأَيْقَنْتُ أَنِّي ثَائِرُ ابْنِ مُكَدَّمٍ غَدَاتَئِذٍ أو هَالِكٌ فِي الْهَوَالِكِ***

وذهب ابن بري إلى أنَّه قد يكون المراد «هالك في الأمم الهوالك»، فيكون جمع «هالكة» على القياس[13]، وهو الأحسن؛ لئلا تُحمل على الشُّذوذ، وقد قالوا: «هالِكٌ من الهَوالِكِ، وفارِسٌ من الفَوارِس».

وقد وجَّه ابن يعيش هذين الجمعين بعد وصفهما بالقلَّة والشُّذوذ، فقال: «ومُجازه أمران: **أحدهما:** أنَّ «فارسًا» قد جرى مجرى الأسماء؛ لكثرة استعماله مفردًا غير موصوف.

والآخر: أنَّ «فارسًا» لا يكاد يُستعمل إلا للرِّجال، ولم يكن في الأصل إلا لهم، فلمَّا لم يكن للمؤنَّث فيه حظٌّ، لم يخافوا التباسًا، وأمَّا «هوالك» فإنَّه جرى مثلاً في كلامهم، والأمثال تجري على لفظ واحد، فلذلك جاء على أصله، فإن اضطرَّ الشَّاعر إليه جاز له أن يجمعه على «فواعل»؛ لأنَّه الأصل»[21].

---

* سيبويه[6]، المبرد [7] ، محمد بن سهل السَّرَّاج [11]،ابن سيده المخصص [1]،ابن عصفور [31]، ابن يعيش [21]،ابن الحاجب، الايضاح في شرح المفصل [46] ، ابن مالك[9] ، الرضي [12]، ابو حيان الاندلسي [8]،الجاربردي [39]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41]، عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

** البيتان منسوبان إلى أبي الغول الطَّهوي في أمالي القالي، أبي علي إسماعيل، وبلا نسبة في ابن يعيش.

*** البيت منسوب إلى ابن جذل الطعان في ابن منظور[13] (هلك)، والزَّبيدي[23] (هلك)، وبلا نسبة في ابن يعيش[21].

ومن هذه الضَّرورة ما ورد من قول الفرزدق: [الكامل]

وَإِذَا الرِّجَالُ رَأَوْا يَزِيدَ رَأَيْتَهُمْ خُضُعَ الرِّقَابِ نَوَاكِسَ الأبْصَارِ[21،6،27،7]

وقد نقل الرَّضي وتبعه أبو حيَّان عن المبَرِّد أنَّ هذا هو «الأصل، وأنَّه جائز شائع في الشِّعر»[12،8]، وردَّه البغدادي كما يظهر من قوله: «الذي قاله المبرِّد في الكامل بعد إنشاد هذا البيت إنَّما هو: وفي هذا البيت شيء يستطرفه النَّحويُّون، وهو أنَّهم لا يجمعون ما كان من «فاعل» نعتًا على «فواعل»؛ لئلا يلتبس بالمؤنَّث، لا يقولون: «ضارب» و«ضوارب»؛ لأنَّهم قالوا: «ضاربة» و«ضوارب»، ولم يأتِ هذا إلا في حرفين: أحدهما: «فوارس»؛ لأنَّ هذا مِمَّا لا يستعمل في النِّساء، فأمنوا الالتباس، ويقولون في المثل: «هو هالك في الهوالك» فأجروه على أصله لكثرة الاستعمال؛ لأنَّه مَثَل، فلما احتاج الفرزدق لضرورة الشَّعر أجراه على أصله، فقال: «نواكس الأبصار»، ولا يكون مثل هذا أبدًا إلا ضرورة، انتهى كلامه، فتأمَّله مع ما نقلوه عنه».

يظهر من هذا النَّقل إذن أنَّ المبرد لا يراه جائزًا شائعًا في الشِّعر كما ذهب إليه أبو حيَّان، بل عدَّه ضرورة يلجأ إليها الشَّاعر، وإليه أشار ابن يعيش في النَّقل السَّابق عنه، وأيَّده ابن الحاجب بقوله: «وأمَّا «نواكس» فللضَّرورة، فلا اعتداد به»[12].

وذكر البغدادي أنَّ «ما جُمع من هذا النَّمط إحدى عشرة كلمة»، وهي: «حواج»، و«حَواجب»، و«حوارس»، و«خواشع»، و«دواجه»، و«روافد»، و«شواهد»، و«غوائب»، و«فوارس»، و«نواكس»، و«هوالك».

وما قاله مجانب للصَّواب، فقد ذكر أبو حيَّان قولهم: «نواشي» جمع «ناشئ» من الغلمان[8]، وذكر ابن هشام: «سوابق»[19]، ووقعتُ في لسان العرب على أخرى، وهي قولهم: «خالف من الخوالف»[13]. وذكر بعض الباحثين أنَّ عددها جاوز الثَّلاثين، فذكر: «حواسر»، و«سوابح»، و«صواحب»،و«عواجز»،و«قواري»،و«كواهن»، و«نواكص».

ورأى الدَّكتور عبد المنعم سيِّد عبد العال أنَّ تأويلات القوم لبعض ما خرج عن القياس هي محاولات يحاولون بها إخضاعها للقياس، قال: «وتأوَّل غيرهم الأمثلة السَّابقة، ونظائرها – مع كثرتها – تأويلاً غير معقول، كأن يقول عن مفرد هذا الجمع: ليس «فاعلاً» وإنَّما هو «فاعلة»، والأصل: «طوائف فوارس»، و«طوائف نواكس» ... فالجمع عنده صفة لموصوف، مفرده «فاعلة»، فيكون جمعها قياسًا على «فواعل»، وتأويلات أخرى يحاولون بها إخضاعها للقياس، وفي كلِّ هذه التأويلات تكلُّف، وتصنُّع معيبان»[4].

ثم يُبَيِّن أنَّ جمع «فاعل» على «فواعل» يُقاس بشرط، قال: «والحقّ أنَّ صيغة «فاعل» تُجمع قياسًا على «فواعل» سواء أكانت «فاعل» صفة للمذكَّر العاقل، أم غير العاقل، لكن مراعاة للشَّرط، وهو أن تكون الصِّيغة وصفًا لمذكَّر غير عاقل، أفضل؛ لأنَّه الأكثر، أمَّا من لا يراعيه فلا يُحكم عليه بالتَّخطئة، وإنَّما يُحكم عليه بترك الأفضل إلى ما هو مباح، وإن كان دونه في القوَّة»[4].

ولعلَّ الكثرة هي السَّبب الذي دفع بعض الباحثين إلى إباحة القياس عليه وعدم التَّقيد بالشَّرط السَّابق. يقول الدّكتور عبد المنعم: «أمَّا سبب الإباحة وعدم التَّقيد بالشَّرط الذي يقضي بألا تُجمع صيغة «فاعل» على «فواعل»، إذا كانت وصفًا لمذكَّر غير عاقل، فهو ما تيسَّر لبعض الباحثين المعاصرين من اهتدائه في الكلام الفصيح الذي يحتجُّ بصحته، على جموع كثيرة جاوزت الثَّلاثين»[4].

وما قاله الباحث فيه نظر من وجهين:

الأول: أنَّ الكثرة عند القدامى ليست المعيار الوحيد للحكم على أنَّ هذه الظاهرة مقيسة أو غير مقيسة، بل مجرَّد الحكم عليها بأنَّها خارجة عن الأصول المعمول بها دليل على عدم قياسها، ووصفها بعدم الاطِّرَاد.

الثاني: أنَّ بعض الجموع التي ذكرها، لا تدخل ضمن هذا الباب. فمن ذلك ما أورده من قولهم: «حواسر» جمع «حاسر»، فهذا الجمع جارٍ على القياس، وإن كان ظاهره يُوحي بخلاف ذلك، فقد نقل عن اللُّغويين أنَّه جمع للـ«مرأة»، وهي أنثى، وما كان وصفًا للمؤنَّث جاز جمعه على «فواعل»، قال ابن منظور: «امرأَة حاسِرٌ: حَسَرَتْ عنها درعها. وكلُّ مكشوفة الرأْس والذِّراعين: حاسِرٌ، والجمع «حُسَّرٌ» و«حَواسِر»؛ قال أَبو ذؤيب: [الطَّويل]

وقامَ بَناتي بالنّعالِ حواسِراً فأَلْصَقْنَ وَقْعَ السِّبْتِ تحتَ القَلائدِ[28]»[13]

ومنها أيضًا قولهم: «سوابح» جمع «سابح»، وهذا الجمع أيضًا إنَّما ورد وصفًا للفرس، وهو وصف لغير العاقل فجرى على القياس، قال ابن منظور: «السَّوابحُ الخيل؛ لأَنَّها تَسْبَح وهي صفة غالبة»[13].

ولا أميل إلى القول بشذوذ هذه الألفاظ لكثرتها، «والكثرة في الظَّاهرة اللُّغوية لا تعدُّ في الشُّذوذ»[2]، بل جعلها قياسًا مُطَّردًا.

ومِمَّا وصف بالشُّذوذ من الجموع على «فواعِل» قولهم: «حوائج»، وذهب بعض أَهل اللُّغة إلى أَنَّها قد تكون جَمْعَ «حَوجاء»، وقياسها «حَواج»، مثل «صَحارٍ»، ثم قدّمت الياء على الجيم فصار «حَوائِجَ»؛ والمقلوب في كلام العرب كثير. والعرب تقول: بُداءَاتُ حَوائجك، في كثير من كلامهم.

ونُقل عن الأصمعيِّ أنَّه «جعلها مولّدة كونُها خارجةً عن القياس؛ لأَنَّ ما كان على مثل الـ«حاجة» مثل «غارةٍ»، و«حارَةٍ» لا يُجمع على «غوائر» و«حوائر»، فقطع بذلك على أَنَّها مولَّدة غير فصيحة»[13]. وأجاز أبو حيَّان أن تكون جمعًا لـ«حائجة» استُغني به عن جمع «حاجة» على هذا الوزن[8].

ومن الشَّاذ عندهم أيضًا قول الشَّاعر: [المتقارب]

كَأَنَّ الغُبَارَ الذِي غَادرتْ ضُحَيًّا دَوَاخِنُ مِن تَنْضُبٍ*

جمع «دخان» على «دواخن». وذهب أبو جعفر النَّحَّاس إلى أنَّه جمع «داخنة»، قال: «وزعم القتبي أنَّه لم يأتِ على هذا الوزن إلا «دخان»، و«عثان»، وهذا القول ليس بشيء عند النَّحويِّين الحذَّاق، وإنَّما «دواخن» جمع «داخنة»، وهذا قول الفرَّاء وكلّ من يُوثق بعلمه»[29]، وعلى قول النَّحَّاس لا شذوذ حينئذ فيها؛ لأنَّها جارية على القياس.

وجعلوا منه قولهم: «عواثن». وقال ابن منظور: «لا يُعرف لهما نظير»[13]. وقولهم: «شواجن»، وقد أجاز ابن سيده أن تكون «شواجن» جمع «شاجنة»، قال: «وإنَّما قلت إنَّ واحدها «شَجْن»؛ لأنَّ أَبا عبيدة حكى ذلك، وليس بالقياس؛ لأنَّ «فَعْلاً» لا يُكسَّر على «فواعل»، ولا سيَّما وقد وجدنا الـ«شاجِنَة»، فأَنْ يكون «الشَّواجِنُ» جمع «شاجِنَةٍ» أَوْلَى»[13]. وهو الأحسن؛ لئلا تُحمل اللَّفظة على الشُّذوذ ما وجد مندوحة عنه. ومن الشَّاذ قولهم: «رواجب» جمع «رُجْبَة»، و«نواعش» جمع «نعش».

* البيت للنَّابغة الجعدي في ديوانه: ص16، وسيبويه[6]، وابن سيده، المخصَّص [1] ، وابن منظور [13] (نضب)

وقد تُشبع الكسرة في «فواعل» فتصبح «فواعيل»، وما جاء من الجموع عليه، غير مُطَّرِد، ولا مقيس عند الصَّرفيِّين، من ذلك قولهم: «جواليق»، و«خواتيم»، و«دوانيق»، و«زواريق»، و«سوابيغ»، و«طوابيق»، وذهب بعضهم إلى أنَّ «خواتيم» جمع «خاتام»، قال الشَّاعر: [الرَّجز]

يَامَيّ ذَاتَ الْجَوْرَبِ الْمُنْشَقِّ أَخَذْتِ خَاتَامِي بِغَيْرِ حَقِّ(12،13)

وما ورد من قول ابن منظور: «وقال سيبويه: الذين قالوا: «خَواتِيم» إنَّما جعلوه تكسير «فاعالٍ»، وإن لم يكن في كلامهم، وهذا دليل على أنَّ سيبويه لم يعرف «خاتاماً»[13]. ليس بصحيح، فسيبويه أقرَّ بسماعه قال: «غير أنَّهم قد قالوا «خاتام»، حدثَّنا بذلك أبو الخطَّاب»[6].

وكلُّ ما ذُكر من هذه الجموع إنَّما هو خارجٌ عن القياس، ومخالفٌ الأصول المعمول بها، لذلك يُوقف منها موقف السماع ولا يقاس عليها.

19. فَعَالَى*: اتفق الصَّرفيُّون على أنَّ الغالب المطَّرِد في هذا البناء أن يكون جمعًا للاسم على «فَعْلاء»، أو«فِعْلَى»، أو«فَعْلَى»، وكذلك الوصف لما كان على «فُعْلَى»، أو«فَعْلان»، أو«فَعْلَى»، وما خالف ذلك حُكم عليه بعدم الاطِّرَاد. من ذلك ما كان وصفًا على مثال: «فَعْلاء»، نحو: «عَذَارى»، وكذلك قولهم: «حَبَاطَى»، و«رآسَى»، و«طَهَارَى»، و«مَهَارَى»، و«يَتَامَى».

وسُمِع الضَّمُّ في بعض ما جاء على «فَعالَى»، نحو: «أُسَارَى» في قوله تعالى: ﴿وَإِنْ يَأْتُوكُمْ أُسَارَى تُفَادُوهُمْ﴾[البقرة:85] ، «وفُرادى» في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ جِئْتُمُونَا فُرَادَى كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ﴾[الانعام:59] ، و«قُدَامَى»، وهذه الألفاظ تُحفظ، ولا يُقاس عليها، ولا يجوز أن تأتي على «فَعَالَى»؛ لأنَّ «فُعالى» قد أغنت عنها، والأرجح ألا تُوصف هذه الألفاظ بعدم الاطِّراد، لأمرين:

الأوَّل: أنَّ بعضها قد مثَّله القرآن الكريم، وما يمثِّله القرآن لا يمكن أن يُوصف بشيء من المصطلحات التي استخدمها الصَّرفيُّون في تعبيرهم عمَّا لم يطَّرِد.

الثَّاني: أنَّ الضَّمَّ قد ثبت لغة لأهل الحجاز، أمَّا الفتح فنسب إلى تميم[30]، وما ثبت لغة لا ينبغي وصفه بعدم الاطِّراد.

20.واختلفوا في «**فُعَالى**» أهو جمع؟ أم اسم جمع؟ والذي عليه سيبويه أنَّه جمع قال :«ويكون «فُعالى في الاسم... ولا يكون وصفًا إلا أن يُكسَّر عليه الواحد للجمع، نحو: «عُجالى»[6]. وذهب ابن الباذش – فيما ينسبه إليه أبو حيَّان – إلى أنَّه اسم جمع[15]. والمرجَّح أنَّه جمع كما نصَّ عليه سيبويه.

وهو من «فَعْلان»، و«فَعْلَى»، وهو الأرجح على نحو ما قرَّر «السِّيوطيّ»، نحو: «سُكارى».

---

* سيبويه[6]، المبرد [7] ،ابن يعيش [21]، ابن عصفور [31]، ، ابن مالك[9] ، الرضي [12]، ابو حيان الاندلسي [8]،ا ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41]، عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

21. فَعَالِي*: ذكر الصَّرفيُّون أصولاً لما يطَّرِد من هذا الجمع، وما خالف هذه الأصول، حكموا عليه بعدم الاطِّراد، من ذلك ما قالوه في جمع «أهل»، و«عشرين»، و«كَيْكَة»، و«ليلة»: «أهالي»، و«عَشَارِي»، و«كَيَاكِي»، و«لَيالِي».

وزعم الفرَّاء أنَّ «ليلة» كانت في الأَصل «لَيْلِية»، ولذلك صُغِّرت «لُيَيْلِيَة»، ومثلها الـ«كَيْكَة»كانت في الأَصل «كَيْكِية».

22. فَعَالِيّ: نصَّ الصرفيُّون على أنَّ هذا الجمع يطَّرِد لكلِّ اسم ثلاثي ساكن الوسط في آخره ياء مشدَّدة ليست التي للنَّسب، أو ما كانت الهمزة فيه للإلحاق، وما ورد من الألفاظ جمعًا مخالفًا لذلك حكموا عليها بعدم الاطِّراد، وهي من المحفوظ الذي يُوقف منها موقف السَّماع؛ لمخالفتها القياس المعمول به**، وذلك قولهم: «أناسيّ»، و«صحاريّ»، و«ظرابِيّ»، و«عَذارِيّ»، و«قَبَاطِيّ».

والأصل في «أناسي»، و«ظرابيّ»: «أناسين»، و«ظرابين»، قُلبت النُّون فيهما ياء، وأُدغمت في الياء التي قبلها، فـ«أناسيّ» جمع «إنسان»، و«ظرابيّ» جمع «ظَرِبَان».

23. فَعَائِل: اتفق الصَّرفيُّون على أنَّ هذا البناء يطَّرِد في كلِّ ما كان على أربعة أحرف، وقبل آخره حرف مدّ، سواء أكان مختومًا بتاء التَّأنيث، أو ألف التَّأنيث، أو الألف الممدودة، أم مجرَّدًا منها***، لكنَّ الواقع اللُّغوي يُشير إلى وجود ألفاظ قد فلتت من هذا الضَّابط الذي عليه الصَّرفيُّون، فكانت هدفًا للنَّعت بما لم يطِّرد، من ذلك ما كان مؤنَّثًا على مثال «فَعُول» وجُمع عليه نحو: «سَلائب»، و«صَعَائِد»، و«عَجَائِز»، و«قَلائِص»، حُمل على «فَعِيلَة»؛ لأنَّه مؤنَّث، قال سيبويه: «وأمَّا ما كان منه وصفًا للمؤنَّث فإنَّهم يجمعونه على «فَعَائِل» كما جمعوا عليه «فَعِيلَة»؛ لأنَّه مؤنَّث»[6].

ومنه أيضًا ما كان على مثال «فِعَال»، نحو: «شَمَائِل»، و«هَجَائِن»، وهو موصوف عندهم بالقلَّة والشُّذوذ. قال الرَّضي: «واعلم أنَّه قد جاء في «فِعَال» المؤنَّث من غير تاء «فَعَائِل»، وهو قليل، كـ«هجائن» في جمع «ناقة هِجَان»، حملاً على «فِعَالَة»[12]، و«هِجَان» قد تطلق على المفرد والتثنية والجمع بلفظها، يقول ابن سيده: «وزعم الخليلُ أن قولهم: «هِجَان» للجماعة بمنزلة: «ظِرَاف» وكسَّروا عليه «فِعَلا» فوافَق «فَعِيلا» ههنا كما وافقه في الأسماءِ. وأنا أُخبِّر هذا الفصلَ وأكْشِفُ عن سِرِّه بما يحضُرني من شرح الشَّيخينِ الفارسي والسِّيرافيِ قالا:

---

* ابن عصفور [31]، ابن مالك[9] ، الرضي [12]، ارتشاف الضرب [8]،ا ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41]، عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

** ابن عصفور [31]، ابن مالك[9] ، الرضي [12]، ارتشاف الضرب [8]،ا ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41]، عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

*** سيبويه[6]، محمد بن سهل السّرّاج [11] ، ابن يعيش [21] ، ابن عصفور [31] ، ابن مالك[9] ، الرضي [12]، ابو حيان الاندلسي [8]، ابن هشام [19]، ابن عقيل[40]، السّيوطيّ [10] ، شذا العرف [41]، عبدالمنعم سيد عبدالعال[4]، إبراهيم عبد الله[42]

اعلم أنَّ «هِجَانا» يُسْتَعْمل للجمع والواحد وفيه مَذْهبان ذكر سيبويه أَحَدهما دونَ الآخَر، فأما الأَوّلُ منهما فهو الذي ذكره سيبويه: أنه يقال: هذا هِجَانٌ، وهذانِ هِجَانَانِ، وهؤُلاء هِجَانٌ، وذلك أنَّ «هِجَاناً» الواحدَ هو «فِعَال»، و«فِعَال» يَجْرِي مَجرى «فعيل» فمن حيثُ جاز أن يُجمَعَ «فَعِيل» على «فِعَال» جاز أن يجْمَع «فِعَال» على «فِعال»؛ لاستِواء «فَعِيل»، و«فِعَال».

وأمَّا المذهب الآخرُ فيقال: هذا هِجَانٌ، وهذانِ هِجَانٌ، وهؤُلاءِ هِجَانٌ، فيستوي الواحدُ والتَّثنيةُ والجمعُ فيَجْري مَجْرى المصدَر، ولم يذكره سيبويه وقد ذكره الجَرْمِيُّ»[1].

وفي موضع آخر علَّل ذلك فقال: «و هِجانٍ، فمنهم من يجعله من باب «جُنُب» و«رِضاً»، ومنهم من يجعله تكسيرًا، وهو مذهب سيبويه، وذلك أَنَّ الأَلف في «هِجانٍ» الواحد بمنزلة أَلِفِ ناقةٍ كِنَازٍ، وامرأَةٍ ضِنَاك، والأَلفُ في «هِجانٍ» في الجمع بمنزلة أَلِفِ «ظِرافٍ»، و«شِرافٍ»، وذلك لأَنَّ العرب كَسَّرَتْ «فِعَالاً» على «فِعالٍ» كما كسرت «فَعِيلاً» على «فِعَالٍ»، وعُذْرُها في ذلك أَنَّ «فعيلاً» أُخت «فِعَالٍ»، أَلا ترى أَنَّ كلَّ واحد منهما ثلاثيَّ الأَصل وثالثة حرف ليِّن؟ وقد اعْتَقَبَا أَيضًا على المعنى الواحد نحو: «كَلِيبٍ»، و«كِلابٍ»، و«عَبِيدٍ»، و«عِبادٍ»،فلمَّا كانا كذلك وإِنَّما بينهما اختلافٌ في حرف اللِّين لا غير، قال: ومعلومٌ مع ذلك قربُ الياء من الأَلف، وأَنَّها إلى الياء أَقرب منها إِلى الواو، كُسِّرَ أَحدهما على ما كسر عليه صاحبه فقيل: «ناقة هِجانٌ»، و«أَيْنُقٌ هِجانٌ»، كما قيل: «ظريف» و«ظِراف»، و«شريف» و«شِرَاف»[20].

وكذلك لم يطَّرِد عندهم ما كان على مثال: «فُعَال»، نحو: «عَقَائِب»، أو «فَعَال»، نحو: «سَمَائي» على من ذهب إلى تذكير السَّماء[25،32]، وعليه قول أمية بن أبي الصَّلت: [الطويل]

لَهُ مَا رَأَتْ عَيْنُ البَصِيْرِ وفَوْقَهُ سَمَاءُ الإِلَهِ فَوْقَ سَبْعِ سَمَائِيَا*

وكذلك ما كان مذكَّرًا على «فَعُول» نحو: «جَزَائر»، أو على مثال «فَعِيل»، نحو: «سلائِل»، و«وَصائِد»، وكذلك «فعيل»، و«فَعِيلَة» إذا كانا بمعنى «مفعول»، أو «مَفْعُولَة»، نحو: «رَهَائِن»، و«لَطَائِم»، و«ذَبَائِح».

وثمَّة ألفاظ أُخر جاءت على مثال «فَعَائِل» حُكم عليها بعدم الاطِّراد، ووصفت بالشُّذوذ؛ لمخالفتها الأقيسة المعمول بها عند الصَّرفيِّين، نحو قولهم: «حَرَائِر» جمع «حُرَّة»، ومنه حديث عمر بن الخطَّاب ﷺ للنِّساء اللاتي كنَّ يخرجن إلى المسجد: «لأُرَدِّنَّكُنَّ حَرَائِر»[13].

* ديوانه :ص 101 ، سيبويه[6]، ابن منظور [13] (سما) ، و بلا نسبة في المبرد[7] ،الخصائص [25] ،ابن جني، المنصف[32].

وقولهم: «حَقَائِق» جمع «حِقَّة»، ومنه قول الشَّاعر: [الرجز]

ومَسَدٍ أُمِرَّ من أَيانِقِ لَسْنَ بأَنْيابٍ ولا حَقائِقِ[13،23]*

وقولهم: «ضرائر» جمع «ضَرَّة»، ومنه قول الشَّاعر: [الكامل]

لَهُنَّ نَشِيجٌ بالنَّشِيل كأَنَّها ضَرائِرُ جِرْمِيّ تَفاحَشَ غارُها[13،23،28]

وقولهم: «ظَنَائِن» جمع «ظِنَّة»، و«غَرَائِر» جمع «غِرَّة». قال ابن سيده – فيما ينقله عنه ابن منظور – : «وليس ذلك بقياس مُطَّرِد»[13].

ومِمَّا جُمع على غير واحده المستعمل ما ذكره سيبويه في: «باب ما جاء بناء جمعه على غير ما يكون في مثله ولم يكسَّر هو على ذلك البناء»[6]، قال: « فمن ذلك قولهم: «رَهْط» و«أراهط»، كأنَّهم كسروا «أَرْهُط».

ومن ذلك: «باطل» و«أباطيل»؛ لأنَّ ذا ليس بناء «باطل» ونحوه إذا كسَّرته، فكأنَّه كُسرت عليه «إبْطِيل»، و«إبطال». ومثل ذلك «كُراع» و «أكارع»؛ لأنَّ ذا ليس من أبنية «فُعَال» إذا كسِّر بزيادة أو بغير زيادة، فكأنَّه كُسِّر عليه «أَكْرُع».

ومثل ذلك «حديث»، و«أحاديث»، و«عروض» و«أعاريض»، و«قطيع» و«أقاطيع»....ومثل «أراهط» «أهْل» و«أهال»، و«ليلة» و«ليال»، جمع «أهل»، و«ليل»...وزعم أبو الخطَّاب أنَّهم يقولون: «أرض» و«آراض»...ومثل ذلك: «توأم» و«تؤام»، كأنَّه كسروا عليه «تِئم»...ومثل ذلك: «حمار» و«حمير» ومثل ذا: «أصحاب» و«أطيار»، و«فَلُوٌّ» و«أفلاء»[6].

وقال الرَّضي: «واعلم أنَّ هذه جموع لفظًا ومعنى، ولها آحاد من لفظها، إلا أنَّها جاءت على خلاف القياس الذي ينبغي أن يجيء عليه الجموع»[12].

وزعم المبَرِّد أنَّ «أباطيل»، و«أعاريض» إنَّما هي تكسير للمصدر استغني به عن تكسير الاسم[8]، ورأى الفرَّاء أن «أحاديث» إنَّما هو جمع «أحدوثة» فهو جارٍ على القياس[21].

وقال أبو حيَّان: «وزعم ابن جنِّي أنَّ الاسم بعينه يغيَّر إلى هيئة أخرى، وحينئذ يكسر، فيرى في «أباطيل» أنَّ الاسم غُيِّرَ إلى «إبطيل»، أو«أبطول»، ثم كسّر، وكذلك سائر الباب»[8].

ومن ذلك أيضًا قولهم: «أظافير»؛ لأَنَّ «أَظفاراً» بوزن «إِعْصارٍ»، وتجمع على «أَظَافِير» و«أَعاصير»، وقولهم: «أفْمَام»، و«أماديح»، و«أودية»، و«مجاهل»، و«مساليخ»، و«مشائيم»، و«مشادين»، و«مطافيل»، و«مطايب»، و«معازف»، و«مفاطير» و«مقاطيع»، و«مكاسير»، و«ملاعين»، و«ملاقح»، و«مناسيف»، و«مناكير» و«مياسير»، و«ميامين».

* الرَّجز منسوب إلى عمارة بن طارق في ابن منظور[13] ، والزَّبيدي[23]

«وقال أَبو الحسن: إنَّما أَذكر مثل هذا الجمع؛ لأَنَّ حكم مثل هذا أَن يُجمع بالواو والنُّون في المذكَّر، وبالأَلف والتَّاء في المؤنَّث، لأَنَّهم كَسَّروه تشبيهاً بما جاء من الأَسماء على هذا الوزن»[13].

ونظيره ما ورد في قوله: [الخفيف]

غَيْرُ مِيْلٍ وَلا عَوَاوِيرَ فِي الْهَيـ جا وَلا عُزَّلٍ وَلا أَكْفَالِ(13،21،33)

جمع «عُوَّار» على «عواوير»، وهو صفة، فأجراه مجرى الأسماء. وقال ابن سيده: «وقد جعل أبو عبيد في كتاب الأمثال قولَهم: «أَجْناؤُها»، و«أَبناؤُها» من شاذِّ الجَمع. قال: هو جمع «جانٍ»، و«بانٍ»[1]. ويمنع اللُّغويُّون أن يُجمع على «مفاعيل» وشبهها ما كان اسم فاعل أو اسم مفعول مبدوءًا بهمزة زائدة، فليس مقبولاً عندهم «مواضيع»، و«مشاكل» جمع «موضوع»، و«مشكلة»، إلا أنَّه قد نُقل عنهم ما يرجِّح القول بجوازه، من ذلك قول الشّاعر: [البسيط]

فاسْتَقْدِرِ اللَّهَ خَيْراً وارْضَيَنَّ بِهِ، فَبَيْنَما العُسْرُ إِذْ دَارَتْ مَيَاسِيرُ(13،23)

حيث جمع «موسر» على «مياسير»، ومنه وقول أبي ذؤيب: [الطويل]

مَطافِيلَ أَبكارٍ حديثٍ نَتاجُها تُشاب بماءٍ مِثْل ماء المَفاصِلِ(28،13،23)

حيث جمع «مُطْفِل» على «مَطافيل». وقول الشَّاعر أيضًا: [المتقارب]

ويَأْوِي إِلى نِسْوةٍ عُطَّلٍ، وشُعْثٍ مَراضِيعَ مثلِ السَّعالي(6،13،23)*

قال ابن منظور: «وإِنْ جاء ذلك في الأَشعار جاز، ولا يُتَكلّم به. القياس في كلِّ ذلك سواء، غير أَن السمع آنَسَ، فإِذا ورد على الإِنسان شيء لم يسمعه مستعملاً في الكلام اسْتَوحَشَ منه فَنَفَر، وهو في الأَشعار جيّدٌ جائز»[13].

والمرجَّح أنَّه جائز في الشِّعر وغيره، يدلَّ عليه أنَّه قد ورد في الشعر كثيرًا كثرة تدفع إلى القول بجوازه، وكذلك ورد في نثر الكلام في قوله تعالى: ﴿وَحَرَّمْنَا عَلَيْهِ الْمَرَاضِعَ مِنْ قَبْلُ﴾[القصص:12].

- **جمع الجمع، واسم الجمع، واسم الجنس**[6]**:

لم يطَّرد جمعها عند معظم الصَّرفيِّين. قال سيبويه: «واعلم أنَّه ليس كلُّ جمع يجمع، كما أنَّه ليس كلُّ مصدر يُجمع»[6]. وقال ابن سيده: «اعلم أنَّ جمع الجمع ليس بقياس مُطَّرِد، وإنَّما يُقال فيما قالوه ولا يُتجاوز، وكذلك قال أبو عمر الجرمي»[1].

فلا يُجمع كلُّ جمع، وإنَّما يُوقف عند ما جمعوه من ذلك، ولا ينبغي تجاوزه؛ «وذلك لأنَّ الغرض من الجمع الدَّلالة على الكثرة، وذلك يحصل بلفظ الجمع، فلم يكن بنا حاجة إلى جمع ثان»[21].

---

* البيت لأبي عائذ الهذلي في شرح أشعار الهذليين: 507/2، والكتاب: 467/1، ولسان العرب (رضع): 233/5، وتاج العروس: (رضع): 101/21.

** الكتاب[6]،المقتضب [7] ،الخصائص [25] ، المخصص [1] ، شرح المفصل لابن يعيش [21] ، شرح الكافية الشافية لابن مالك [9] ، شرح الشافية للرضي [12] ، ارتشاف الضرب [8] ،همع الهوامع [10].

وقال الرَّضيّ: «اعلم أنَّ جمع الجمع ليس بقياس مُطَّرِد، كما قال سيبويه وغيره، سواء أكسَّرته أم صحَّحته، كـ«أكالب»، و«بيوتات»، بل يُقال فيما قالوا، ولا يُتجاوز، فلو قلت: «أَفلُسات»، و«أدليات» في «أفلس»، و«أدل» لم يجز، وكذلك أسماء الأجناس،كـ«التَّمر»، و«الشَّعير»، لا تُجمع قياسًا، وكذا المصدر؛ لأنَّه أيضًا اسم جنس، فلا يقال: «الشُّتوم»، و«النّصور» في «الشتم»، و«النَّصر»، بل يُقتصر على ما سمع، كـ«الأشغال»، و«الحلوم»، و«العقول»، وكذا لا يقال: «الأبرار» في جمع «البُر»، بل يُقتصر في جميع ذلك على المسموع، إلا أن يضطرَّ شاعر فيجمع الجمع»[12].

وشرَّط أبو حيَّان لذلك شرطًا فقال: «ولا خلاف في جموع الكثرة أنَّها لا تُجمع قياسًا، ولا أسماء المصادر، ولا أسماء الأجناس إذا لم تختلف أنواعها، فإن اختلفت، فقيل: ينقاس جمعها على ما جاء منه، وعليه جماعة من أصحابنا»[8].

يظهر من كلام أبي حيَّان أنَّ جموع الكثرة لا تجمع، خلافًا لابن مالك الذي أجاز ذلك إذا دعت الحاجة، قال: «تدعو الحاجة إلى جمع الجمع، كما تدعو إلى تثنيته»[9]. وقد استحسن هذا الرأي بعض الباحثين، فقال: «والأفضل الأخذ بالرَّأي القائل: إنَّ الحاجة قد تدعو – أحيانًا – إلى جمع الجمع بنوعيه، كما تدعو إلى تثنيته»[3،4].

أمَّا جموع القلَّة فقد اختلفوا فيها، فذهب معظم الصَّرفيِّين إلى جواز اقتياسه؛ وحجَّتُهم في ذلك كثرة ما ورد من جمع القلَّة، «ولكن أهوَ من الكثرة بحيث يُقاس عليه أم لا؟»[10].

ومِمَّا ورد في كلامهم من جمع الجمع قولهم: «أبيات وأباييت»، و«أسقية وأساق»، و«أسمية وأسَام»، و«أَسْوِرَة وأساور»، و«أصحاب وأصاحيب»، و«أعراب وأعاريب»، و«أقوال وأقاويل»، و«أكلب وأكالب»، و«أنضاء وأناضٍ»، قال الشَّاعر: [الرجز]

تَرْعَى أَنَاضٍ مِنْ جَزِيز الْحَمْضِ(1،6)*

ومنه قولهم: «أنعام وأناعيم»، و«أوطُب وأواطب»، قال: [الرجز]

تُحْلَبُ مِنْهَا سِتَّةُ الأَوَاطِبِ(6،21،13)

ومنه أيضًا: «أيدٍ وأياد»، و«أينق وأيانق»، قال: [الرجز]

لقد تَعَلَّلْتُ على أَيانِقِ صُهْبٍ قليلاتِ القُرادِ اللّازِقِ(1)

و«جِمَال وجَمَائل»، قال: [الطويل]

وَقَرَّبْنَ بِالزُّرْقِ الْجَمَائِلَ بَعْدَمَا تَقَوَّبَ عَنْ غِرْبَانِ أَوْرَاكِهَا الخَطْرُ(13،21)**

---

* الرَّجز لأبي عوف في شرح أبيات سيبويه.

** البيت لذي الرمة في ديوانه.

حملوا «جمال» على «شمال» فجمعوه جمعه؛ «لأنَّه مثله في الزِّنة، كأنَّهم أرادوا اختلاف ضروبها، ولم يقصدوا بذلك التكثير؛ لأنَّ بناء الأصل يفيد الكثرة»[21].

وقولهم: «حُشَّان وحشاشين» و«عقبان وعقابين»، قال: [الطَّويل]

عَقَابِينُ يَوْمَ الدَّجْنِ تَغْلُو وتَسْفُلُ(34،1)*

ومنه: «غربان وغرابين»، قال: [الطَّويل]

سَتَشْرَبُ كَأْسًا مُرَّةً تَتْرُك الفَتَى تَلِيلا لِفِيْهِ الغرابين والرَّخَمْ(25)

و«مُصْرَان ومصارين»، و«نِداء وأندية» كما زعم الأخفش فيه[25].

والذي أميل إليه جواز جمع الجمع سواء أكان دالاً على القلَّة أم على الكثرة، وهو ما أيَّده بعض الباحثين، وأقرَّه مجمع اللغة العربيّة بالقاهرة مقيِّدًا بالحاجة، فكما أنَّ الحاجة أحيانًا تدعو إلى تثنية الجمع، فكذلك تدعو الحاجة أيضًا أحيانًا إلى جمعه[3].

وقد كثر جمع السَّلامة في جمع التَّكسير، فقالوا: «أَبْكُر وأبيكرون»، و«أسقية وأسقيات»، قال الشَّاعر: [الرَّجز]

ضُرُوعُهَا بالدَّوِّ أَسْقِيَاتُهُ(13)**

شبَّهوا بـ«أنملة وأنملات»، وجمعوها جمع سلامة. وقالوا: «أسماء وأسماوات»، و«أشربة وأشربات»، و«أعطية وأعطيات»، و«أعُم وأعممون»، و«أعين وأعيُنَات»، قال الشَّاعر: [الرَّجز]

تَرْمِي الفِجَاجَ وَالْفَيَافِيَّ القُصَا بِأَعْيُنَاتٍ لَمْ يُخَالِطْهَا الْقَذَى***

ومنه قولهم: «أكارع وأكيرعات»، و«أيامن وأيامنون»، و«بيوت وبيوتات»، و«جُزُر وجُزُرَات»، و«جِمَال وجمالات»، و«حبال وحبالات»، و«حدائد وحدائدات»، قال: [الرَّجز]

فَهُنَّ يَعْلُكْنَ حَدَائِدَاتِهَا(13،25،23،1)

وقولهم أيضًا: «حضاجر وحضاجرات»، و«حُمر وحُمُرات»، و«دور ودورات»، و«رجال ورجالات»، و«سخال وسخالات»، و«سراويل وسراويلات»، و«صواحب وصواحبات»، ومنه قوله ﷺ: «إِنَّكُنَّ لأَنْتُنَّ صَوَاحبات يوسُف»******.

ومنه: «عُوذ وعوذات»، قال الشَّاعر: [الطَّويل]

لَهَا بِحَقِيل فَالثُّمَيْرَةِ مَوْضِعٌ تَرَى الْوَحْشَ عُوذَاتٍ بِهِ وَمَتَالِيَا(35،21،13،6)

---

* عجز بيت للكميت في ديوانه: 212/2 برواية «كَحِذْأن»، وصدره:

هما لا هم بالمستلئمين عوابس

** الرجز لأبي النجم في لسان العرب (سقي)

*** الرَّجز مجهول القائل، وهو في المخصَّص (1) ، 14/118 ، والمقرَّب (31) : ص502، وشرح الشَّافية للرَّضي (12): 209/2، ولسان العرب (13) (عين): 504/9.

**** فتح الباري: 164/2، باب أهل العلم والفضل برقم (678-679).

وقولهم: «طرق وطرقات»، و«كلاب وكلابات»، و«مَعْن ومُعُنات»، و«مفاتيح ومفاتيحات»، و«مَوَال ومَوَاليات»، و«نواكس ونواكسون».

ومنه: «عُوذ وعوذات»، قال الشَّاعر: [الطَّويل]

لَهَا بِحَقِيلِ فَالثُّمَيْرَةِ مَوْضِعٌ تَرَى الْوَحْشَ عُوذَاتٍ بِهِ وَمَتَالِيَا(6،13،21،35)

وقولهم: «طرق وطرقات»، و«كلاب وكلابات»، و«مَعْن ومُعُنات»، و«مفاتيح ومفاتيحات»، و«مَوَال ومَوَاليات»، و«نواكس ونواكسون».

وهذه الجموع على كثرتها سبيلها أن تُحفظ ولا يُقاس عليها، قال الرَّضي: «ولا يُقاس شيء من ذلك»[12].

أمَّا اسم الجمع واسم الجنس فيجوز قياسه إذا اختلفت أنواعها، وإليه ذهب المبرِّد والرُّماني[7،10]، ومن تبعهما، إلا أنَّ أبا حيَّان ردَّ ذلك، فقال: «والصَّحيح مذهب سيبويه؛ لقلَّة ما حُكي منه»[10].

وأشذُّ مِمَّا سبق ما قيل في «أصائل» أنَّها جمع جمع الجمع، وهو زعم الزَّجاجي وابن الشَّجريّ[10]، وتأوَّل بعضهم ذلك فقال: إنَّها جمع الجمع؛ لأنَّ «أُصُل» قد استعمل في كلام العرب مفردًا بمعنى «أصيل»، واستحسنه أبو حيَّان، قال: «وهذا أحسن من أن يُجعل جمع جمع الجمع»[10].

وقال ابن الخشَّاب: «إذا كان ما بابه الجمع قد أضلَّ الاستعمال بجمعه....فما ظنُّك بجمع الجمع الذي قد حظر القياس عليه، ووقف على السَّمع فقط، وبهذا تنطق كتبهم، نصَّ عليه سيبويه، والجرمي والفرَّاء وغيرهم»[8].

فإذا كان جمع الجمع محظور القياس عند الأئمَّة، فجمع جمع الجمع أَوْلَى ألا يُقاس، وتكلَّف بعضهم فجعل «آصالا» جمع «أصيل»، وذهب بعضهم إلى أنَّها بمعنى «أصيلة»، «فعلى هذا لا يكون «أصائل» من باب جمع الجمع، ولا من باب جمع جمع الجمع». «وهذا أولى من تكلُّف لا يضطرَّ إليه»[10].

4. نتائج البحث

إنَّ جموع التَّكسير من المباحث التي يعتلج فيها القياس وعدمه، وقد اختلف الصَّرفيُّون فيها بين مجيز لبعضها، ومانع لبعضها الآخر، ومردُّ هذا في غالب الظَّنِّ إلى عدم اكتمال استقرائهم لهذه الجموع في مظانِّها الأساسية، فكثيرًا ما تتداخل أبنيتها فيما بينها، وقد ظهر كثيرٌ من الجموع التي خالفت بابها، فحُكم عليها بعدم الاطِّراد، وتكاد تكون أكثر مِمَّا اطَّرد في بابه؛ بل إنَّ المتمعِّن في قضية جموع التَّكسير، والنَّاظر إليها نظرة واقعيَّة بعيدة عمَّا أقرَّه الصَّرفيُّون يجد أنَّ هذه القضية يمكن هدمها من أساسها، فجموع التَّكسير كما يظهر من حيث الواقع اللُّغويّ نوع واحد لا غير[36]، يدفعنا إلى ذلك أمور:

منها: أنَّ أبنية جموع التَّكسير كما تقدَّم تتداخل فيما بينها كثيرًا، وكأنَّ المستعمل العربيَّ لهذه الأبنية لم يكن متقيِّدًا في استعماله لما قرَّره الصَّرفيُّون من ضوابط وقواعد وأحكام.

ومنها: أنَّ بعض ما ورد عن العرب ليس له إلا بناء واحد في القلَّة، فإذا ما أرادوا الكثرة استعملوه من دون تغيير، فالقلَّة والكثرة في عرف الاستعمال اللُّغوي عند العرب واحدة.

ومنها: أنَّ الواقع اللُّغويّ يُشير بوضوح إلى عدم صحَّة ما قرَّره الصَّرفيُّون من تحديد لأبنية كلِّ نوع من جموع التَّكسير، فها هو ذا القرآن وهو قد بلغ من الفصاحة ذروتها يؤكِّد بطلان زعم الصَّرفيِّين، فيستخدم القلَّة للدَّلالة على الكثرة، والكثرةَ للدَّلالة على القلَّة، ومثال الأوَّل قوله تعالى: ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً فَيُضَاعِفَهُ لَهُ أَضْعَافاً كَثِيرَةً﴾[البقرة : 245]، فـ«أضعاف» على مثال «أفعال»، وهو من الأبنية التي قرَّرها الصَّرفيون للدَّلالة على القلَّة والقرآن يستخدمها للكثرة. ومثال الثَّاني قوله تعالى: ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنْفُسِهِنَّ ثَلاثَةَ قُرُوءٍ ﴾ [البقرة :228]، فالثَّلاثة في عرف الصَّرفيين عدد يدلُّ على القلَّة، وكان الواجب – على زعمهم – أن يكون القرء مجموعًا على «أقراء»، إلا أنَّه جاء على غير ما قرَّروا فدلَّ على الكثرة.

ومنها: أنَّ كثيرًا من الأسماء قد خرجت عمَّا قرَّره الصَّرفيُّون من قواعد وأحكام، فجاءت مخالفة لها، على الرَّغم من توافر الشُّروط التي تؤهلها لأن تكون على بابها وقياسها، لكنَّها خالفت فخرجت عن القياس مِمَّا يؤكِّد أنَّ استقراء الصَّرفيِّين لكلِّ ما ورد عن العرب من هذه الجموع لم يكن على الوجه الذي نحتكم إليه في وضع الأسس والقواعد. وليس من الضَّرورة أن تكون هذه الأسماء الكثيرة الخارجة عن القياس ضعيفة أو متروكة أو شاذَّة، وإنَّما تحدَّث بها العرب الفصحاء على سجيَّتهم، من دون إخضاعها إلى ما تقرَّر عند أهل الصَّرف.

ومنها: أنَّ الواقع اللُّغويَّ المستعمل يُشير إلى وجود أبنية لجموع التَّكسير غير ما ذكره علماء الصَّرف، وهذا أمر آخر ينهضُ دليلاً قويًّا على عدم استقرائهم لكلَّ ما ورد من هذه الجموع، ففي القرآن الكريم وحده اثنان وأربعون بناء لجموع التَّكسير[36،37]، وهو عدد يكاد يكون ضعف ما ذكره الصَّرفيُّون في مصنَّفاتهم، ومن هذه الأبنية الجديدة «فَعَالة»، و«فِعَالَة»، و«فَعِيل» وغيرها، وأمثلتها على التَّرتيب، قوله تعالى: ﴿وَأَلْقُوهُ فِي غَيَابَتِ الْجُبِّ يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ﴾[يوسف :10]، وقوله: ﴿قُلْ كُونُوا حِجَارَةً أَوْ حَدِيداً﴾[الاسراء :50] ، وقوله: ﴿وَالْخَيْلَ وَالْبِغَالَ وَالْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً وَيَخْلُقُ مَا لا تَعْلَمُونَ﴾[النحل :8] .

ومنها: أنَّ الاستعمالَ اللُّغويّ لجموع التَّكسير يدلُّ على أنَّ العرب كانوا يُفرِّقون بين الدَّلالات التي يُستعمل فيها الجمع، فإذا ما أرادوا العين الباصرَة مثلاً جمعوها على «أعين»، أمَّا إن قصدوا عين الماء ونحوها فإنَّما جمعوه على «عيون»، ولقد ورد هذان الجمعان في القرآن الكريم، فتكرَّر الأوَّل اثنين وعشرين مرَّة، والثَّاني في عشرة مواضع، ولم يُستعمل أحدهما لمعنى الآخر[38].

وبالمحصِّلة فإنَّ جموع التَّكسير من القضايا المتشعِّبة التي حيَّرت في تنوع روافدها الباحثين قديمًا وحديثًا، ولن تتكشَّف حقيقتها إلا في أمرين:

الأوَّل: دراسة جموع التَّكسير دراسة استقرائيَّة لجميع ما سمع عن العرب الفصحاء، ولو أنَّ دراسًا يتصدَّى لدراستها في معاجم اللُّغة!

الثَّاني: ربط ما سمع من العرب بالاستعمال اللُّغويّ، وإظهار دلالة القلَّة والكثرة حسب هذا الاستعمال. وهل كان العرب يقصدون بجمع القلَّة دلالة معينة؟ فإذا ما أرادوا دلالة أخرى نحوا إلى الكثرة؟

المراجع

1.ابن سيده، المخصَّص، دار الفكر، من دون تاريخ.

2.الحلواني، محمد خير، الواضح في النَّحو والصَّرف ، دار المأمون للتراث، دمشق ، 1978م.

3.حسن، عباس، النحو الوافي، مصر.

4.عبد العال، عبد المنعم سيد، جموع التَّصحيح والتَّكسير، مكتبة الخانجي، القاهرة،مصر، 1977م.

5.شاهين، عبد الصَّبور، المنهج الصَّوتي للبنية العربيَّة ، مؤسسة الرّسالة، بيروت،لبنان، 1980م.

6.سيبويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي، القاهرة ، 1975م .

7. المبرِّد، المقتضب، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب ، بيروت ، من دون تاريخ.

8. أبو حيَّان الأندلسيّ، ارتشاف الضَّرَب، تحقيق الدكتور رجب محمد عثمان، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م.

9. ابن مالك، شرح الكافية الشَّافية، تحقيق علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود ، دار الكتب العلميَّة، بيروت ، 2000م.

10. السّيوطيّ، همع الهوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلميَّة، بيروت،1998م.

11. محمد بن سهل السّرَّاج، الأُصُول في النَّحو، تحقيق الدكتور عبد الحسين الفتيلي ، مؤسسة الرِّسالة، بيروت ، 1996م.

12. الرَّضيّ، شرح الشَّافية، تحقيق محمد نور حسن ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلميَّة، بيروت، من دون تاريخ.

13. ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، 1980م.

14. العكبري، إعراب القراءات الشَّواذّ، دراسة وتحقيق محمد السيد أحمد عزوز، عالم الكتب، بيروت، 1996م

15. أبو حيَّان الأندلسيّ، البحرالمحيط،عناية زهير جعيد ،دار الفكر، بيروت ،لبنان،1992م.

16.أبو عليّ الفارسيّ، الحجَّة للقرَّاء السَّبعة أئمة الأمصار بالحجاز والعرق والشَّام، تحقيق بدر الدين قهوجي وآخرون، دار المأمون للتراث، بيروت، 1991م

17.أبو زيد الأنصاري، النَّوادر في اللغة، تحقيق سعيد الخوري الشرتوني، بيروت، 1967م.

18.ديوان الأفوه الأودي، شرح وتحقيق الدكتور محمد التونجي، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت، 1998م.

19.ابن هشام، تحقيق الدكتور محمود مصطفى حلاوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1998م.

20.ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق مصطفى السقَّى، والدكتور حسين نصار، 1958م.

21.ابن يعيش، شرح المفصل، تحقيق الدكتور إيميل يعقوب، دار الكتب العلميَّة، بيروت، 2000م.

22.أبو تمام، ديوان الحماسة، علق عليه محمد عبد المنعم خفاجي، مصر، مكتبة محمد علي صبح، من دون تاريخ.

23. الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، من دون تاريخ.

24.مسلم، الصحيح، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2000م.

25.ابن جنِّي، الخصائص، تحقيق الدكتور عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميَّة، بيروت، 2003م.

26.أنيس، إبراهيم، صيغة الجمع «فُعلان» مثل «قُضبان»، و«فِعلان» مثل «غلمان»، الجزء الخامس والثلاثون ، مجلة مجمع اللغة العربيَّة، القاهرة، 1975م.

27.ديوان الفرزدق، دار صادر، بيروت، 1966م.
28.ديوان أبي ذؤيب الهذلي، شرحه وقدم له سوهام المصري، الطبعة الأولى، المكتب المصري، بيروت، 1998م.
29.النَّحَّاس، إعراب القرآن، تحقيق الدكتور زهير غازي زاهد، عالم الكتب، مكتبة النَّهضة العربيَّة، 1985م.
30.ابن السِّكّيت، إصلاح المنطق، شرح وتحقيق أحمد محمد شاكر، وعبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، من دون تاريخ.
31.ابن عصفور، المقرَّب، تحقيق عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلميَّة، بيروت، 1998م.
32.ابن جني، المنصف، تحقيق الأستاذين إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، 1954م.
33.ديوان الأعشى الكبير ميمون بن قيس، قدم له وشرحه الدكتور محمد أحمد قاسم ، الطبعة الأولى، المكتب الإسلامي، بيروت، 1994م.
34.شعر الكميت بن زيد الأسدي، جمع وتقديم الدكتور داود سلوم، الطبعة الثانية ، عالم الكتب ، بيروت، 1997م.
35.شعر الرَّاعي النميري وأخباره، جمعه وقدم له وعلق عليه، ناصر الحاني، وراجعه وجمع شواهده: عز الدين التَّنوخي، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، 1964م.
36.أبو الفتوح، محمد، من قضايا جموع التَّكسير، الجزء السادس والأربعون، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة،، 1980م.
37.ضيف، شوقي، ملاحظات على قياسية الغالب من جموع التكسير، الجزء الثاني والخمسون، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1983م.
38.الطناحي، محمود محمد، جموع التَّكسير والعرف اللُّغوي، الجزء الحادي والسبعون، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1992م.
39.الجاربردي، شرح الشَّافية، رسالة دكتوراة، للدكتور نبيل أبو عمشة، إشراف الدكتور عبد الحفيظ السطلي، جامعة دمشق، كليَّة الآداب،1990م،
40.ابن عقيل، شرح ابن عقيل، تحقيق الدكتور رمزي بعلبكيّ، دار العلم للملايين، بيروت، 1992م.
41.الحملاوي، أحمد، شذا العُرْف، ضبطه علاء الدين عطية، مكتبة دار البيروتي، 2002م.
42.عبد الله، إبراهيم، مباحث في علم الصَّرف، دار سعد الدِّين، دمشق، 2004م.
43.أبو علي اسماعيل ، أمالي القالي،لجنة احياء التراث العربي، دار الآفاق، بيروت،1980م.
44. أبو علي الفارسيّ، المسائل الحلبيات، تحقيق الدكتور حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، 1987م.
45.ثعلب، مجالس ثعلب، شرح وتحقيق عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، من دون تاريخ.
46.ابن الحاجب، الإيضاح في شرح المفصّل، تحقيق الدكتور إبراهيم محمد عبد الله، دار سعد الدين، دمشق، 2005م

نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني (الويكي Wiki)

Collaborative Authoring Content Management Systems (Wiki)

*د. عمرو سعيد فهيم

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تناول نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني (الويكي **Wiki**) والتعريف بها، وتوضيح أهم خصائصها، وأبرز مميزاتها وعيوبها، واستخداماتها المختلفة، وتوظيفها في المكتبات، فضلاً عن كيفية اختيارها من خلال تقديم مجموعة من المعايير؛ بهدف الوصول إلى أفضل هذه النظم في الوقت الحالي. واقتصرت الدراسة على النظم التي تمت دراستها وعددها تسعة وعشرون (29) نظاماً، ومن ثم تحليلها ومقارنتها وفقاً لقائمة مراجعة أعدت لهذا الغرض، والتي شملت أربعة وثلاثين (34) عنصراً تم إدراجها تحت سبعة معايير رئيسة، وهي: متطلبات النظام، الملامح العامة، تخزين البيانات، إعدادات الأمن، الدعم الفني، سهولة الاستخدام، المخرجات والإضافات. وخلصت الدراسة إلى أن نظم **Tiki Wiki CMS Groupware** و **MediaWiki** و **Wagn** هي أفضل نظم التأليف التعاوني المتاحة علي شبكة الإنترنت.

الكلمات الدالة:

-إدارة المعلومات **Information Management**

– إدارة المحتوى الرقمي **Digital Content Management**

- التأليف التعاوني **Collaborative Authoring**

– نظم الويكي **Wiki Systems**

***Dr. Amr Said Fahim**

Abstract

This paper studies Content Management Systems, specifically; collaborative authoring systems (Wiki), its definition, features, advantages, disadvantages, usage, and its applications in libraries. The paper also pinpoints a number of evaluation elements, and tries to present criteria that enables users to choose the best Wiki. The study compared 29 systems according to 34 elements and 7 criteria; system requirements, general features, data storage, security settings, technical support, usability, and outputs/extras. The results indicate that the best Wikis are; Tiki Wiki CMS Groupware, MediaWiki, and Wagn.

[البحث الفائز بالمركز الاول في مجال الدراسات الإدارية بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم.]

*كلية العلوم الاجتماعية – جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية

* Department of Information Science
Faculty of Social Sciences
Umm AL-Qura University
Kingdom of Saudi Arabia

مقدمة :

تمثل نظم التأليف التعاوني، والمعروفة –أيضاً– بنظم التأليف الحر، والتي تُعرف في اللغة الإنجليزية بـ الويكي (Wiki) إحدى الوسائل الحديثة والأدوات التي تساعد الأفراد في نشر وتحرير المحتوى علي شبكة الإنترنت دون الحاجة لمعرفتهم بإحدى لغات البرمجة، أو أن يكون لديهم خلفية تقنية متعمقة، ويُعرف الويكي Wiki بأنه: "موقع تعاوني يتم تحريره مباشرة بواسطة أي شخص"[1]، كما أنه "فضاء مفتوح لمساهمة مشتركة تعاونية لتحرير المحتوى"[2]. والتأليف التعاوني مصطلح يشير إلى مبدأ مشاركة المجتمع في إثراء المعرفة، من خلال السماح بإضافة وتعديل وتغيير المحتوى دون الحاجة –غالباً– للتسجيل على الموقع، والربط بين أي عدد من الصفحات، ونظراً للسهولة والتفاعل التي يتمتع بها الويكي أصبح أداة فعالة للتأليف التعاوني[3].

قام وورد كنينجهام Ward G. Cunningham الملقب بـ "أبو الويكي Father of the Wiki"[4] بإنشاء أول ويكي على شبكة الإنترنت، والذي عرف باسم Portland Pattern Repository أو WikiWikiWeb في عام 1995م[5]، وبالتحديد في 25 مارس من نفس العام[6]. وقد فكر كنينجهام في إطلاق اسم "الويب السريع" quick–web على موقعه هذا إلا أنه فضل استخدام مصطلح WikiWiki، وهو مصطلح يطلق على الحافلات التي تتحرك بسرعة في مطار هونولولو Honolulo بين منافذ المطار لنقل الركاب؛ نظراً للتشابه بين حركة الحافلات السريعة والتنقل بين الأماكن المختلفة، وتتمثل فكرة عمل الموقع الذي صممه في سرعة وتحديث وتحرير الصفحات اعتماداً على مشاركة الجمهور العام[7].

يوجد الكثير من نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني والبرمجيات مفتوحة المصدر لإنشاء وإدارة صفحات الويكي، وأبرزها على سبيل المثال وليس الحصر: نظام ميدياويكي "MediaWiki"، وهي إحدى البرمجيات الحرة مفتوحة المصدر المكتوبة بلغة PHP، وقد أُنشأت خصيصاً لاستخدامها في إدارة الموسوعة الحرة الشهيرة ويكيبيديا[8] (Wikipedia.org)، والتي انطلقت على شبكة الإنترنت في نسختها الأولى باللغة الإنجليزية عام 2001م[9] على يد جيمي ويلز Jimmy Wales مؤسس الموسوعة، وتحرر الآن بمعظم اللغات المنتشرة في العالم؛ الأمر الذي ساعد على انتشارها في فضاء الإنترنت، ويُعد موقعها –كذلك– من أكثر عشرة مواقع زيارةً على شبكة الإنترنت، كما أنها تُستخدم –أيضاً– في العديد من المشاريع الأخرى غير الربحية لمؤسسة ويكيميديا Wikimedia"[10] "Foundation، كذلك من بين الأنظمة الخاصة بإدارة المحتوى الرقمي الخاصة بالتأليف التعاوني نظام بى بي ويكي "PBwiki"[11]، والذي يسمح لأي شخص يرغب في إنشاء ويكي جديدة، كذلك نظام "PmWiki"[12]، وهو نظام ويكي مصمم على أساس تعاوني لإنشاء وصيانة المواقع، ومن أبرز خصائصه دعمه للعديد من اللغات المختلفة، فضلاً عن التحكم الشديد في كامل محتويات موقع الويكي من خلال ضوابط حماية الموقع عن طريق استخدام كلمة المرور سواء لمجموعات من الصفحات، أو صفحات فردية، وكذلك من له الحق في قراءة الصفحات، أو تحريرها، فضلاً عن التحكم في تحميل الملفات المرفقة على الموقع.

ويُستخدم الويكى في الكثير من الأغراض، فإلى جانب أبرز استخداماته والمتمثلة في واحدة من أشهر الموسوعات الموجودة على شبكة الإنترنت الويكيبيديا "Wikipedia" –كما أشرنا من قبل– نجد في المقابل "موسوعة المعرفة" في عالمنا العربي، وهي من الموسوعات المعتمدة –كذلك– على نظام إدارة محتوى ميدياويكي، والتي تم إنشاؤها بعد ست سنوات من إنشاء الويكيبيديا، وبالتحديد في 16 فبراير 2007م على يد مؤسسها المهندس المتخصص في علوم الحاسب الدكتور نايل صلاح الدين الشافعي؛ بهدف تكوين موسوعة دقيقة ومتكاملة ومتنوعة ومفتوحة ومحايدة ومجانية أيضاً، حيث تضم نحو مائة ألف مقالة وقرابة مليونين ونصف المليون صفحة مخطوطة مستعينة في تكوين مجموعاتها على مقالات تم تنزيلها من مواقع مفتوحة المصدر[13].

ولعل أهم ما يميز موسوعة المعرفة عن نظيرتها ويكيبيديا أنها تحتوي على العديد من المخطوطات والكتب النادرة والتي يمكن تحميلها، وقد انبثق من كلتا الموسوعتين مشاريع شقيقة تتشابه في بعضها وتختلف في البعض الآخر، حيث انبثق من موسوعة المعرفة ("معرفة المصادر"، "معرفة المدونات"، "معرفة المخطوطات"، معرفة الأخبار")، بينما انبثق من موسوعة ويكيبيديا ويكاموس"[14] "wikipedia dictionary"، وهو قاموس متعدد اللغات، وكذلك "ويكي الكتب" [15]"WikiBooks"، وهو مشروع لتطوير مصادر التعليم المجاني، إضافة إلى "ويكي الاقتباس" [16]"Wikiquote"، وهو مشروع يحتوي على مجموعة من الاقتباسات المأخوذة عن أشهر الكتب، وأيضاً "ويكي مصدر" [17]"Wikisource"، ويمثل نوعاً من المستودع العام للمراجع[18], وكذلك "ويكي أنواع" [19]"Wikispecies"، ويهدف لإنشاء دليل حر مفتوح للأنواع الحية، حيث يغطي الحيوانات، النباتات، الفطريات، البكتريا، وأيضاً "ويكي جامعة" [20]"Wikiversity"، وهو مشروع مخصص لإنتاج ونشر المواد التعليمية (دورات، وتمارين، وبرامج تعليمية، وأصوات...الخ)، فضلاً عن "ويكي الأخبار" [21]"Wikinews"، وهو مصدر حر للأخبار.

كما يوجد الكثير من مواقع الويكي المشهورة مثل: [22]"WikiTravel" وهو من أشهر أدلة السفر المتاحة على الإنترنت، وكذلك [23]"WikiCars"، والذي يُعد من أشهر الأدلة للسيارات والمركبات في العالم؛ حيث يضم قرابة 25 ألف مقالة عن السيارات والمركبات، كما نجد كذلك [24]"WikiHow"، والذي يفيد في استعراض الطرق المختلفة لإعداد أي شيء يريد أن يقوم بإعداده الإنسان، ولا يعرف طريقة العمل، وغيرها من الاستخدامات المختلفة والمتنوعة للويكي.

نستطيع القول: إن تخصص المكتبات والمعلومات قد أفاد –أيضاً– إفادة بالغة الأهمية من تقنية الويكي، وذلك من خلال إنشاء الكثير من الويكي لاستخدامات وأغراض مختلفة، وكذلك مشاركة المعرفة، فضلاً عن المناقشة علي الخط المباشر بين المستفيدين، كما ساعدت على تبادل الخبرات والمعرفة بين أخصائي المكتبات داخل المكتبة وعبر المكتبات المختلفة؛ فعلى سبيل المثال نجد بعض النماذج الشهيرة مثل: [25]**(LISWiki)** **L**ibrary and **I**nformation **S**cience **W**iki، والذي أُنشئ لإعطاء مجتمع المكتبات فرصة الإفادة من خصائص ومميزات الويكي، كما يهدف إلى إنشاء موسوعة تتناول القضايا ذات الصلة في مجال المكتبات والمعلومات؛ حيث يسمح لأي شخص مهتم، وله علاقة بمجال المكتبات والمعلومات أن يطور ويضيف ويُحدِّث هذه الموسوعة.

نجد كذلك أن من أبرز الويكي الذي يضم مجتمع أمناء المكتبات على مستوى العالم (Library Success: A Best Practices Wiki)[26]، والذي أنشأته ميرديث فاركس Meredith Farkas رئيس قسم الخدمات التعليمية بمكتبة جامعة بورتلاند بولاية أوريجون الأمريكية في محاولة منها لإنشاء محطة واحدة تضم أفكار كافة أمناء المكتبات، وتقاسم المعلومات، حول هذه المهنة في جميع أنحاء العالم. ويُعدُّ الويكي –أيضاً– وسيلة اتصال فعالة لا تقتصر فقط على أمناء المكتبات وتبادل الأفكار فيما بينهم، وإنما تمتد إلى تبادل الآراء بين أخصائي المعلومات والمستفيدين من خلال التعليقات المتاحة على بوابات المكتبات باستخدام تقنية الويكي[27].

ومن أمثلة تطبيقات الويكي بمواقع المكتبات الجامعية "الويكي بيز"[28]The Biz Wiki، وهو عبارة عن مجموعة من مصادر المعلومات المتعلقة بمجال الأعمال المتاحة من خلال مكتبات جامعة أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، ويحتوي (الويكي بيز) على روابط تحيل المستفيد إلى الكتب المرجعية، وقواعد البيانات، ومواقع الإنترنت، وغيرها من مصادر المعلومات؛ لمساعدة باحثي الجامعة في العثور على أفضل المصادر الخاصة بمشاريعهم البحثية، كما يمكن تعزيز بعض الخدمات المكتبية من خلال استخدام تقنية الويكي مثل: الخدمات المرجعية، والرد على استفسارات المستفيدين من قبل أخصائي المعلومات، فضلاً عن إتاحة تقارير المؤتمرات، وكذلك طرح بعض الموضوعات الخاصة التي يهتم بها المستفيدون على موقع المكتبة.

أما على المستوى العربي فإننا نجد بعض التجارب التي حاولت استخدام تطبيقات الويكي في مجال المكتبات والمعلومات نذكر منها أولى هذه التجارب عام 2006م، وهى تجربة الدكتور إبراهيم أبو الخير في إنشاء "الموسوعة العربية الحرة في مجال المكتبات وعلوم المعلومات" (http://www.wiki.abuelkhair.net)، وكان الهدف الرئيس من وراء إنشاء الموسوعة كما أشار الموقع، هو عمل موسوعة حرة يمكن الاعتماد عليها، وأن تكون من أكبر الموسوعات في الحجم، وعمق المحتوى، كما تهدف الموسوعة –بشكل عام– إلى تزويد القارئ بالمعرفة الشاملة بشكل موجز ومكثف في مختلف جوانب المكتبات والمعلومات. والموسوعة يحررها قراؤها، ويسهم فيها المتطوعون في كافة أنحاء الوطن العربي. وتستعمل الموسوعة نظام ميدياويكي MediaWiki لإدارة محتوى الموقع[29].

في إبريل 2009م أطلقت البوابة العربية للمكتبات والمعلومات "Cybrarians" موسوعة عربية متخصصة بعنوان "موسوعة Cybrarians العربية الحرة في مجال المكتبات وعلوم المعلومات"، والمعروفة باسم "Wikirarians" (www.wiki.cybrarians.info)، وذلك تزامناً مع انطلاق الإصدارة الجديدة من البوابة، والتي أطلق عليها Cybraians 2.0، والتي تعكس تطبيقات الجيل الثاني لشبكة الإنترنت والمعروفة بـ الويب 2 "Web 2.0"، وجاء عنوان الموسوعة بهذه التسمية "Wikirarians" تماشياً مع اسم منشئها Cybrarians، وهو دمج للمصطلحين Wiki و Librarians؛ أي أنها موسوعة من وإلى أمناء المكتبات. وتهدف الموسوعة لأن تصبح مصدراً للمعلومات لكل باحث متخصص في مجال المكتبات والمعلومات، من خلال مشاركة المتخصصين العرب في إثراء المحتوى العربي.

ومن التجارب العربية الناشئة –أيضاً– تجربة "ويكيمكتبات" (www.wikibrary.org) والتي نشأت في 10 مارس 2011م[30] معتمدة في إدارة محتوياتها على نظام إدارة المحتوى ميدياويكي، وهي مشروع عربي تطوعي لإنشاء موسوعة عربية تخصصية بعلوم المكتبات والمعلومات تهدف للاستفادة من خبرات الجميع في إنشائها وتحريرها لتغني المحتوى الرقمي العربي وتدعمه من خلال نشر ثقافة النشر والتحرير التعاوني، كما يهدف الموقع –كذلك– لتأسيس مرجع عربي شامل –في علم المكتبات والمعلومات– ديناميكي وسهل التعامل، يسهم الجميع في كتابته؛ للوصول لخبرة الجميع، ومعرفة الجموع، كما يركز الموقع على الاتجاهات والموضوعات الحديثة في علم المكتبات والمعلومات، فضلاً عن التعريف بأعلام التخصص في الوطن العربي. وجدير بالذكر أن الموسوعات الثلاث لم تستطع تحقيق أهدافها المنشودة، ويمكن رجوع ذلك إلى أن نسبة مساهمة المتخصصين العرب في إثراء محتوى هذه الموسوعات.

ويجيب كلٌّ من شاونر ولويس على التساؤل المشروع لماذا يكون اختيار تقنية الويكي حلاً نموذجياً –في كثير من الأحيان– في تخصص المكتبات والمعلومات؟، حين يذهبان على القول بأنه وسيلة فعالة في تحديث محتويات المكتبة داخل شبكتها الداخلية Intranet من قبل الموظفين دون الحاجة إلى استخدام البرمجيات المتخصصة، كما أنها تُعد تطبيقاً للبرمجيات مفتوحة المصدر التي تسمح للأفراد والمؤسسات من مختلف دول العالم بالمشاركة والمساهمة في تبادل المعرفة، فضلاً عن أنها وسيلة سهلة بالنسبة لجمعيات المكتبات التي تتطلع إلى إنشاء وتحديث محتويات موقعها على شبكة الإنترنت، كما أنها تساعد –كذلك– أعضاء الجمعيات المهنية في الوقوف على أحدث التغيرات في المهنة بسهولة ويسر[31].

مشكلة الدراسة وأهميتها

توالى ظهور العديد من أنظمة إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت في الآونة الأخيرة، وخاصة خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، وهذه النظم منها ما هو مجاني ومفتوح المصدر، ومنها ما هو تجاري، ويتصف كل نظام من هذه النظم بعدة خصائص منها ما هو مشترك، ومنها ما هو مختلف مع البعض الآخر، من حيث البنية واللغات المستخدمة في كتابتها وبنيتها، وكذلك نظم التشغيل التي تتفق معها في تشغيلها، وأيضاً قواعد البيانات التي تتعامل معها وتدعمها، فضلاً عن نوعية الخوادم التي تعتمد عليها هذه النظم، وإعدادات الأمن داخل هذه النظم، والمخرجات والإضافات التي تتيحها هذه النظم، وغيرها من المواصفات الفنية الأخرى، هذا في ظل غياب أية معايير محددة تبين لنا وتساعدنا في كيفية اختيار هذه النظم، الأمر الذي أدى إلى وجود إشكالية وسؤال يطرح نفسه بقوة وهو، ما أفضل نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت؟ وسوف تحاول الدراسة الإجابة على هذا السؤال من خلال حصر هذه النظم، وتحديد مجموعة من العناصر والمعايير الفنية المتعارف عليها، ثم عقد مقارنة بينها وفقاً لهذه المعايير بهدف الوقوف على أفضل النظم من حيث الإمكانات والاستخدامات في وقتنا الراهن.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني ودراستها وتحليلها ومقارنة خصائصها وفقاً لمجموعة من المعايير والعناصر؛ بهدف الوصول إلى أفضل هذه النظم في الوقت الحالي؛ وإفادة المستفيدين منها سواء أفراد أو مؤسسات مثل المكتبات والتي يمكن الاستعانة بها على مواقعها الإلكترونية. ويمكن تلخيص أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- التعرف على نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت.
- حصر نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت.
- تحديد مجموعة من العناصر والمعايير لمقارنة نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت.
- دراسة وتحليل نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت.
- مقارنة وتقييم نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت.
- الوقوف على أفضل نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت.

تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما مفهوم نظم إدارة المحتوى؟
- ما مفهوم التأليف التعاوني؟
- ما المعايير المستخدمة لمقارنة خصائص نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت؟
- ما أفضل نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت من حيث الإمكانات والاستخدامات؟

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تركز الدراسة على دراسة نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت دون غيرها من النظم الأخرى الخاصة بإنشاء البوابات الإلكترونية، والخاصة بالتعليم الافتراضي، أو الفصل الافتراضي، والخاصة بإدارة المكتبات الرقمية، والخاصة بالنشر الإلكتروني، والخاصة بالمدونات.
- **الترخيص:** تقتصر الدراسة على نظم التأليف التعاوني المجانية ومفتوحة المصدر، وتم استبعاد كافة النظم التجارية مدفوعة الثمن.
- **الحدود الزمنية:** تحصر الدراسة نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت، والتي تم تحديثها خلال الثلاثة أعوام الأخيرة منذ عام 2011م وحتى عام 2013م، ويرجع سبب هذا الاختيار إلى أن تحديث النظام يُعد مؤشراً ودليلاً على عدم توقف النظام واستمرارية العمل به، فضلاً عن حرص منتجيه على إضافة التعديلات والتحسينات وكل ما هو جديد له.

منهج الدراسة، وأدوات جمع البيانات

اقتضت أغراض الدراسة توظيف المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتحليل نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني – عينة الدراسة– وذلك لتوافقه مع طبيعتها، وقد مرت الدراسة بعدة مراحل لاستقاء البيانات والمعلومات؛ لتحقيق أهدافها، والخروج بأبرز المؤشرات والنتائج:

أولاً. مرحلة الحصر، وتحديد مجتمع الدراسة: وهذه المرحلة كانت من أصعب المراحل التي مر بها البحث؛ نظراً لضخامة وتشتت المعلومات التي تم الحصول عليها؛ حيث استعان الباحث لحصر نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني بعدد من أدوات الحصر، معتمداً في بداية الأمر علي محركات البحث مثل: محرك البحث Google (www.google.com)، ومحرك البحث Bing (www.bing.com), ومحرك البحث Yahoo (www.yahoo.com)؛ وذلك للتغطية الواسعة لها، إلا أنها لم تكن الأداة المناسبة للاعتماد عليها في الحصر؛ لضخامة نتائجها وتشتت معلوماتها، ولذلك آثر الباحث الاعتماد على أدلة البحث المتخصصة على شبكة الإنترنت؛ نظراً لأن العنصر البشري هو المنوط بإعدادها.

استطلع الباحث عدداً من الأدلة الخاصة بنظم إدارة المحتوى بشكل عام، والخاصة بالتأليف التعاوني بشكل خاص: مثل موقع CMS Wiki[32]، وهو عبارة عن قاعدة معرفية خاصة بنظم إدارة المحتوى بشكل عام، ومن بينها نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني؛ حيث مد –الموقع– الباحث بقائمة بأهم الأدلة الموجودة على شبكة الإنترنت الخاصة بنظم إدارة المحتوى مثل: مشروع الدليل المفتوح Open Directory Project (ODP) والمعروف حالياً بـ DMOZ[33]، وهو أكبر وأشمل دليل على شبكة الإنترنت معتمداً في تحريره على العنصر البشري، ويقوم على تحديثه وصيانته مجموعة من المحررين المتطوعين على المستوى العالمي، وضم الدليل سبعة وثلاثين نظاماً، إلا أنه يعطى بيانات مختصرة عن كل نظام تشتمل على اسم النظام، نبذة مختصرة، URL، كما استعان الباحث –كذلك– بدليل ياهو YAHOO Directory[34]، وهو أول دليل على نطاق واسع متاح على شبكة الإنترنت؛ حيث يضم قوائم بالمواقع مصنفة حسب الموضوع والمكان، وقد ضم الدليل أربعة عشر [14] نظاماً لإدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني، وقد أعطى بيانات مختصرة –أيضاً– عن كل نظام تشتمل على اسم النظام، نبذة مختصرة، URL.

تم حصر نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت –بصفة أساسية– بالاعتماد على موقع WikiMatrix[35]، وهو موقع خدمي مجاني متاح لمستخدمي الإنترنت والباحثين والمؤسسات؛ حيث يقدم دليلاً شاملاً بنظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني المجانية والتجارية، والتي يبلغ عددها مائة وثلاثة وأربعين (143) نظاماً، فضلاً عن معلومات مفصلة بكل ما يتعلق بتلك النظم، وقد أنشئ هذا الموقع بواسطة شركة البرمجيات الألمانية CosmoCode التي تأسست عام 2000م، وهي شركة متخصصة في تخطيط وإنشاء تطبيقات الإنترنت وبوابات المعلومات، وخاصة نظم إدارة المحتوى (CMS) والويكي.

ثانياً. مرحلة الاستبعاد: وفي هذه المرحلة قام الباحث باستبعاد كافة النظم التي لا تتفق مع حدود الدراسة سابقة الذكر.

ثالثا. أداة الدراسة: تم إعداد قائمة مراجعة (أنظر الملحق رقم1) تشتمل على عدد من العناصر والمعايير التي سيتم الاستعانة بها في مقارنة النظم –مجتمع الدراسة– والتي تُعد الأداة الأساسية للدراسة، وقد اعتمد الباحث في إعدادها على عدد من المصادر المختلفة كان أبرزها موقع (WikiMatrix)، حيث تم الاعتماد عليه بصفة أساسية؛ لما يضمه من معلومات كثيرة ومفصلة كما ذكرنا من قبل، فضلاً عن المصادر المختلفة المتعلقة بأدب الموضوع.

رابعاً. تحليل البيانات: وفي هذه المرحلة تم تحليل ومقارنة النظم وفقاً للعناصر والمعايير التي تشتمل عليها قائمة المراجعة؛ بهدف تقييم تلك النظم والخروج بأبرز النتائج التي آلت إليها الدراسة.

مجتمع الدراسة والعينة

وقد تم حصر عدد مائة وثلاثة وأربعين (143) نظاماً للتأليف التعاوني؛ حيث بلغ عدد النظم المجانية مفتوحة المصدر مائة وواحد (101) نظام، وعدد النظم التجارية غير المفتوحة ثمانية عشر (18) نظاماً، وعدد أربعة وعشرين (24) نظاماً غير محدد، وقد آثر الباحث دراسة النظم المفتوحة التي تم تحديثها خلال آخر ثلاث سنوات منذ عام 2011م حتى عام 2013م؛ حيث يُعدُّ ذلك مؤشراً ودليلاً على عدم توقف النظام، واستمرارية العمل به كما أشرنا من قبل، وفي إطار هذه الحدود تم حصر عدد تسعة وعشرين (29) نظاماً مجانياً مفتوح المصدر، أنظر الجدول رقم (1).

جدول رقم 1: نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني محل الدراسة

م	نظم إدارة المحتوى	العنوان الإلكتروني
1	alphawiki	http://www.epsilonwiki.free.fr
2	Banana Dance	http://www.bananadance.org
3	cyWiki	http://www.newscienceportal.com
4	DokuWiki	http://www.dokuwiki.org
5	Foswiki	http://www.foswiki.org

6	GeniusWiki	http://www.geniuswiki.com
7	giewiki	http://www.giewiki.appspot.com
8	Git-Wiki	http://www.gitwiki.org
9	GWiki	http://www.labs.micromata.de
10	Hatta	http://www.hatta-wiki.org
11	iKnow – a tiny wiki	http://www.codebrewery.blogspot.com
12	Instiki	http://www.golem.ph.utexas.edu
13	JAMWiki	http://www.jamwiki.org
14	KeiSpade	http://www.keispade.keiyac.org
15	LynxWiki	http://www.lynxwiki.codeplex.com
16	MediaWiki	http://www.mediawiki.org
17	mobiki	http://www.mobiki.datenbrei.de
18	MoinMoin	http://www.moinmo.in
19	Muster Wiki	http://www.musterdb.net
20	Oddmuse	http://www.oddmuse.org
21	Roadkill	http://www.roadkill.codeplex.com
22	sahriswiki	http://www.sahriswiki.org
23	ScrewTurn Wiki	http://www.screwturn.eu
24	SMW plus	http://www.smwforum.ontoprise.com
25	Tiki Wiki CMS Groupware	http://www.tiki.org
26	TWiki	http://www.twiki.org

27	Wagn	http://www.wagn.org
28	WikkaWiki	http://www.wikkawiki.org
29	Zim	http://www.zim-wiki.org

الدراسات السابقة

قام الباحث بإجراء مسح للدراسات السابقة والمثيلة في أدوات حصر الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات لمراجعة الأدب المنشور في موضوع الدراسة، من خلال البحث في عدد من قواعد البيانات العربية، ومراجعة دليل الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات[36]، وكذلك مراجعة كشافات بعض الدوريات العربية المتخصصة في المكتبات والمعلومات، فضلاً عن بحوث المؤتمرات المتخصصة، وتبين للباحث أنه لا توجد دراسة أكاديمية عربية تناولت نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على وجه الخصوص، ولكن يوجد عدد من الدراسات الأكاديمية التي تناولت نظم إدارة المحتوى بشكل عام، أو فئة معينة من تلك النظم بشكل خاص، وسنقوم باستعراض الدراسات التي تم التوصل إليها في هذا الجانب على النحو التالي:

أولاً. الدراسات العربية

من الدراسات التي تناولت نظم إدارة المحتوى الخاصة بإنشاء البوابات الإلكترونية، الدراسة التي أعدها إبراهيم أبو الخير (2012م) بعنوان: "نظم إدارة المحتوى: دراسة تقويمية"[37]. وتُعدُّ هذه الدراسة أقرب الدراسات المثيلة للدراسة الحالية، وسعت الدراسة إلى حصر شامل لنظم إدارة المحتوى الخاصة بإنشاء البوابات الإلكترونية المتاحة الآن على شبكة الإنترنت، ثم استبعاد النظم التي لا توافق حدود الدراسة معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام قائمة المراجعة؛ وذلك بهدف بيان أفضل النظم حالياً. وخلصت الدراسة إلى أن نظامي Typo3، و Drupal، هما أفضل أنظمة إدارة المحتوى المتاحة الخاصة بإنشاء البوابات الإلكترونية على شبكة الإنترنت، وأشار الباحث إلى وجود ستة أنواع لنظم إدارة المحتوى، وهي: (نظم إدارة المحتوى الخاصة بإنشاء البوابات الإلكترونية- نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتعليم الافتراضي أو الفصل الدراسي- نظم إدارة المحتوى الخاصة بإدارة المكتبات الرقمية- نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني- نظم إدارة المحتوى الخاصة بالنشر الإلكتروني- نظم إدارة المحتوى الخاصة بالمدونات)، وقد آثر أن تقتصر دراسته على نظم إدارة المحتوى الخاصة بإنشاء البوابات الإلكترونية، كما نوه -كذلك- إلى أن كل نوع من الأنواع السابقة يحتاج إلى دراسة مستقلة؛ الأمر الذي دفعنا إلى إعداد تلك الدراسة.

ومن الدراسات التي تناولت واقع نظم إدارة المحتوى الرقمي العربي دراسة متولي النقيب (2011م) بعنوان: "تطوير كفاءة نظم إدارة المحتوى الرقمي العربي من قبل المستخدمين، وتأثير ذلك على نجاحها: دراسة تطبيقية على مشاريع الرقمنة بالبيئة المصرية"[38]. وهى دراسة تحليلية لواقع إدارة المحتوى العربي في مشاريع الرقمنة في البيئة المصرية: (مشروع دار "مستودع الأصول الرقمية بمكتبة الإسكندرية"، مشروع مصر الخالدة، مشروع ذاكرة مصر المعاصرة)، وهدفت الدراسة إلى تقويم كفاءة نظم إدارة المحتوى الرقمي العربي بتلك المشاريع، واختبار العلاقة بين مشاركة المستخدم في تطوير نظم إدارة المحتوى الرقمي العربي، ونجاح هذه النظم في البيئة المصرية، مع التركيز على العوامل المهمة المؤثرة على نجاح نظم إدارة المحتوى الرقمي العربي حتى تمكن الاستفادة منها عند تصميم النظم لتحسين كفاءة التصميم. وأظهرت نتائج الدراسة أن رضا المستخدمين عن نظم إدارة المحتوى الرقمي العربي وزيادة رضاهم يرتبط

بدرجة مشاركة المستخدمين في تطوير وتصميم وتنفيذ هذه النظم، كما بينت الدراسة –كذلك– أنه كلما كانت المهام التي يؤديها المستخدم واضحة ومفهومة زادت مشاركة المستخدم، ونجاح نظام إدارة المحتوى العربي.

أما عن الدراسات التي تناولت تجربة أحد المشروعات العربية للتأليف التعاوني فإنها تتمثل في الدراسة التي أعدها كلٌ من منصور الغامدي ومحمد أنس طويلة (2011م) بعنوان: "ويكي عربي: مشروع إثراء المحتوى العلمي العربي على شبكة الإنترنت"[39]. ألقت الدراسة الضوء على مشروع ويكي عربي؛ بهدف إثراء محتوى الويكيبيديا العربي، وذلك بترجمة نصوص ضمن موسوعة ويكيبيديا من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وقد تم في هذا المشروع ترجمة أكثر من 2000 مقالة في مجالات التقنيات المتقدمة والطب والصحة العامة بالتعاون بين مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وعدد من الجامعات السعودية. ولقد تمكنت المقالات المترجمة من تحقيق شعبية واسعة؛ حيث بلغ عدد زيارات المقالات في مشروع ويكي عربي ما يزيد عن 725 ألف زيارة، وجدير بالذكر أن مشروع ويكي العربي يعتمد علي نظام إدارة المحتوى "ميدياويكي" Media Wiki، أما بالنسبة للدعم والتمويل المادي لهذا المشروع فقد توافر له من خلال مبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربي.

ثانياً. الدراسات الأجنبية

هناك عدد من الدراسات الأجنبية التي تناولت بعض القضايا المتعلقة بنظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني، وأثر هذه النظم على الرضا المؤسسي، فضلاً عن الاستخدامات المختلفة لتلك النظم في مجال المكتبات والمعلومات، وبعض المجالات الأخرى.

من الدراسات التي تناولت أثر نظم إدارة المحتوى على الرضا المؤسسي عن المحتوى الرقمي العربي في الجامعات السعودية، دراسة Najem, Qasem and Al-Harbi, Sa'ad (2011م) بعنوان: "The effect of Web content management systems on the organizational satisfaction on the Digital Arabic Content at Saudi universities"[40] ، تناولت الدراسة أثر نظم المحتوى المستخدمة في المنظمات الحكومية –الجامعات السعودية على وجه التحديد– على جودة مواقعها الإلكترونية، والرضا المؤسسي عن المحتوى العربي في تلك المواقع، هذا بالإضافة إلى دراسة تأثير بعض العوامل الأخرى كالعمر والجنس والمستوى الوظيفي وحجم المؤسسة من حيث عدد الموظفين على رضا المستفيدين عن نظم إدارة محتوى المواقع الإلكترونية والمحتوى العربي، وقد تم الأخذ في الاعتبار في هذه الدراسة العديد من العوامل لتقييم جودة المواقع الإلكترونية كالأداء والفاعلية، بالإضافة إلى رضا المستخدم عن نظام إدارة المحتوى والمحتوى الرقمي العربي. وتُعد الدراسة دراسة وصفية مبنية على استبانة إلكترونية لجمع المعلومات. و من أبرز النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة أن نظام إدارة المحتوى المستخدم في المؤسسة له تأثير مباشر على رضا المستفيدين عن المحتوى العربي الرقمي لهذه المؤسسة.

ومن الدراسات التي تطرح إحدى القضايا المتعلقة بالمواقع التعاونية بوجه عام، وبمواقع التأليف التعاوني بوجه خاص، دراسة Botterbush, Hope R. and Parker, Preston بعنوان: "Copyright and collaborative Space: Open Licensing and Wiki (2008)"[41] ، سعت الدراسة للإجابة على عدة أسئلة مهمة، وهي: من يمتلك حقوق الملكية الفكرية على المواقع التعاونية مثل الويكي؟ ومن المسئول عن المحتوى؟. والإجابة على هذه الأسئلة المرتبطة مع بعضها البعض أنه لا يوجد أحد مسئول عن محتوى الويكي؛ وذلك لما تتسم به طبيعة –غالبية– نظم التأليف التعاوني من حذف أو إضافة أو تعديل دون قيد أو شرط من جهة، ودون تدقيق للمعلومات التي يشتمل عليها المحتوى من جهة أخرى، في الوقت ذاته يُعدُّ محتوى مواقع الويكي بمثابة وصول

حر للمعلومات، وهو متاح للجميع لتنميته وتحسينه؛ الأمر الذي دفع الباحثان للتطرق إلى مصطلح جديد يقابل مصطلح حقوق الملكية الفكرية "Copyright Licenses"، وهو مصطلح الحقوق المتروكة "CopyLift Licenses"، والذي يسمح لأي شخص باستخدام محتوى الويكي لأي غرض من الأغراض.

أما عن الدراسات التي تناولت استخدامات الويكي في المكتبات، فتتمثل في دراسة Bejune, Matthew M. (2007م) بعنوان: [42] "Wikis in Libraries" ، والتي هدفت إلى توثيق ظاهرة الويكي ورصد استخداماته في المكتبات، حيث قام الباحث بحصر عدد ثلاثة وثلاثين (33) نظاماً لإدارة المحتوى الرقمي الخاصة بالتأليف التعاوني المستخدم في المكتبات، معتمداً في ذلك على ثلاث أدوات رئيسة، وهي: (القراءة في أدب الموضوع LIS Literature، أبرز الويكي الذي يضم مجتمع أمناء المكتبات على مستوى العالم (Library Success Wiki)، فضلاً عن رسائل المناقشات المكتوبة على ثلاث قوائم مناقشة مهنية professional discussion lists على شبكة الإنترنت)، ثم قام البحث بوضع مخطط لتصنيف الأنظمة وتقسيمها وفقاً لاستخداماتها إلى أربع فئات هي: الفئة الأولى "التعاون بين المكتبات"، الفئة الثانية "التعاون بين موظفي المكتبة"، الفئة الثالثة "التعاون بين موظفي المكتبة والمستفيدين"، الفئة الرابعة "التعاون بين المستفيدين"، ثم تم تحليل استخدامات النظم –مجتمع الدراسة– في المكتبات وفقاً للفئات الأربع سالفة الذكر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة 45.7% من نظم إدارة المحتوى الرقمي الخاصة بالتأليف التعاوني المستخدمة في المكتبات تستخدم بهدف التعاون بين المكتبات والتي تمثلها الفئة الأولى، بينما يأتي الاستخدام الثاني وهو التعاون بين موظفي المكتبة والمتمثل في الفئة الثانية بنسبة 31.4%، بينما جاءت نسبة استخدامات النظم بغرض التعاون بين موظفي المكتبة والمستفيدين ضئيلة لحد ما، والتي تمثلها الفئة الثالثة بنسبة 14.3% ، أما عن أقل الاستخدامات وهي التعاون بين المستفيدين والمتمثلة في الفئة الرابعة فقد جاءت النسبة ضئيلة جداً بنسبة 8.6%. وأكد الباحث على أن ما يقرب من 80% من إجمالي نظم إدارة المحتوى الرقمي الخاصة بالتأليف التعاوني المستخدمة في المكتبات تستخدم بهدف التعاون بين المكتبات فيما بينها، والتعاون بين موظفي المكتبة داخلها أو خارجها، وهذه النسبة تمثلها كلٌ من الفئتين الأولى والثانية، أما عن أكثر نظم التأليف التعاوني المستخدمة في المكتبات فأسفرت النتائج عن أن نظام "MediaWiki" يأتي على رأس القائمة بنسبة 47.8%؛ حيث تم استخدامه في إحدى عشرة مكتبة من مجتمع الدراسة؛ أي بنحو ثلث العينة، يليه في الترتيب –بالتساوي– كل من نظام "PBWiki" ، ونظام "PmWiki" بنسبة 17.4%؛ حيث تم استخدام كل منهما في أربع مكتبات، ثم أتى نظام "SeedWiki" في المركز الثالث بنسبة 8.7%؛ حيث طبق في مكتبتين فقط من عينة الدراسة، وتساوى في الترتيب كل من نظام "TWiki"، ونظام "XWiki" بنسبة 4.3%؛ حيث تم تطبيق كل منهما في مكتبة واحدة فقط.

من الدراسات التي تناولت استخدامات التأليف التعاوني في مجال التعليم، دراسة[43] Grant, Lyndsay (2006م) بعنوان: "Using Wikis in schools: a case study" ، سعت الدراسة إلى إلقاء الضوء على أبرز تطبيقات الويكي في مجال التعليم –بالمدارس الثانوية– بوصفها أداة مبشرة، وشكلاً من الأشكال الجديدة والقوية من البرمجيات القادرة على دعم مجموعة من المشاريع التعاونية وأنشطة التعلم، كما هدفت الدراسة إلى إبراز الاستخدامات الكامنة للويكي باعتبارها أداة جديدة من أدوات التعلم في المدارس عن طريق تحرير المواقع على شبكة الإنترنت؛ الأمر الذي ساعد على خلق بيئة جديدة من التعلم والتي تُعرف بالتعلم التعاوني "collaborative learning". وطبقت الدراسة على إحدى مدارس المرحلة الثانوية بالمملكة المتحدة كدراسة حالة باستخدام أحد نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني، وهو نظام wikispaces، استمرت التجربة خلال ثلاثة أسابيع في نهاية الفصل الدراسي خريف عام 2005م، أثناء تلك الفترة قام المعلمون بشرح أساسيات كيفية إعداد صفحات جديدة على النظام وتحريرها، وإنشاء روابط بين تلك الصفحات، وقد قسمت التلاميذ على مجموعات، وتخيرت كل مجموعة موضوعاً معيناً للكتابة فيه، وأوضحت التجربة مدى الإفادة من تطبيقات الويكي في التعلم التعاوني بالمدارس، إلا أن التجربة أظهرت –كذلك– بعض السلبيات المتعلقة بـ الويكي والموجودة حالياً،

كعدم التدقيق في المعلومات المكتوبة، الأخطاء الإملائية، حذف محتوى بعض الصفحات... إلى غير ذلك من السلبيات، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من التجارب للاستخدامات المختلفة لنظم إدارة المحتوى الرقمي الخاصة بالتأليف التعاوني في مجال التعليم، ونظراً لافتقار إنتاجنا العربي لمثل هذه الدراسات الخاصة باستخدامات نظم التأليف التعاوني في مجال التعليم؛ فإنني أدعو الباحثين لإجراء مثل هذه الدراسات التجريبية وتطبيقها على تلاميذ المدارس بالمرحلة الثانوية، أو على طلاب المعاهد والكليات بالمرحلة الجامعية.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على مصطلحات أساسية هى:

أ. المحتوى الرقمي Digital Content

يُعرِّف شريف شاهين "المحتوى" نقلاً عن تقرير مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية الصادر بخصوص مبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربي[44] بأنه "ذلك الكم الهائل من المعلومات النصية والصوتية، أو التي على شكل صور أو فيديو التي يتم تبادلها عن طريق الشبكة"[45]. إذا أمعنا النظر في هذا التعريف نجد أنه يشمل الأشكال المختلفة للمحتوى الرقمي المتاحة على شبكة الإنترنت، والتي تضم المعلومات على اختلاف أشكالها وأنواعها نصية كانت أو صوتية أو مرئية، ثابتة كانت كالصور أو متحركة كالفيديو أو خليطاً منها، والتي تعرف بـ المالتيميديا Multimedia. كما يمكننا كذلك تسمية المحتوى الرقمي Digital Content بـ المحتوى الإلكتروني "E-content" أسوة بمصادر المعلومات الإلكترونية المختلفة، ولما تحويه من محتوى إلكتروني، مثال ذلك: E-resources, E-book, E-journal...etc.

ب. نظم إدارة المحتوى الرقمي Content Management Systems (CMS)

تُعرَّفُ نظم إدارة المحتوى الرقمي كما ورد في قاموس علم المكتبات والمعلومات الإلكتروني **ODLIS** بأنها: "تلك البرمجيات التي تسمح للمستخدمين بإنشاء وتخزين وتحرير ونشر وإدارة محتوى صفحة الويب دون معرفتهم بلغة *HTML، أو مهارات تصميم المواقع الإلكترونية، والتي تستوعب -في كثير من الأحيان- احتياجات بيئة العمل التعاوني"[46].

جـ . الويكي Wiki

تُعد تقنية الويكي إحدى تقنيات التخاطب "conversational technologies"، والتي حددها لنا واجنر Wgner في: البريد الإلكتروني E-mail ، المنتديات Discussion forum ، الدردشة Internet chat ، التراسل الفوري Instant Messaging ، المؤتمرات السمعية والبصرية Video and audio conferencing ، المدونات Weblogs[47]، فضلاً عن السماح بالاتصال غير المتزامن والتعاون الجماعي عبر شبكة الإنترنت[48]. ومصطلح Wiki في الأصل هو مصطلح مشتق من لغة أهل جزيرة هاواي؛ بمعنى سريع "Quick"، وهو "فضاء مفتوح لمساهمة مشتركة تعاونية لتحرير المحتوى"[49] , كما يمكننا القول في أبسط تعريفاته بأنه "موقع أو مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت تتيح للزائرين الكتابة والتحرير عليها بأنفسهم"[50].

خصائص نظم التأليف التعاوني

للويكي ميزات كثيرة حيث يسمح -للأفراد أو الأعضاء إذا كان مقصوراً على مجموعة بعينها- برصد التغيرات، والسيطرة على المستخدمين من خلال السماح لهم، أو عدم السماح بعملية التحرير إن لزم الأمر، فضلاً عن التمكين من استعادة الإصدارات السابقة

من الصفحات، وكذلك إمكانية حذف الصفحات غير المرغوب فيها، فقد أسهم الويكي في تحقيق التعاون بين الناس في بيئة الويب عن طريق إنشاء وتنظيم وتحديث موقع ويب يربط صفحاته تلقائيا[51]. فيما يلي أبرز مميزات نظم التأليف التعاوني[52]:

- **بساطة عملية تحرير موقع الويب الخاص بك:** حيث تشتمل كل صفحة ويكي على ارتباط تحرير "Edit link" فإذا كنت ترغب في تغيير شيء ما على الصفحة اضغط على الرابط، وسوف يتم عرض شاشة التحرير البسيطة، وعند الانتهاء من إجراء التغييرات، أنقر على زر استلام "submit" ستظهر التغييرات على الموقع.
- **استخدام الأوامر البسيطة لتوصيف محتوياتها:** تم التغلب على مشكلة الكتابة بلغة HTML فلا تحتاج لمعرفة التيجان أو الوسوم الخاصة بها، فكل ما تحتاجه فقط معرفتك لبعض العلامات البسيطة والقواعد، وقد صممت هذه القواعد لتبسيط كتابة وقراءة المحتوى.
- **تتبع تاريخ نشأة الوثيقة:** فإذا قمت بخطأ ما، لا تقلق فـ الويكي الجيد سيحتفظ بالعديد من النسخ القديمة من صفحاتك، ويظهر لك التغييرات الدقيقة التي أجريتها على صفحتك مؤرخة على مدار عمر الوثيقة منذ نشأتها، فضلاً عن إمكانية العودة إلى نسخة قديمة من الصفحة ونشرها مرة ثانية.
- **سهولة إنشاء الروابط بين الصفحات:** يحتفظ الويكي بكل محتوى موقعك في قاعدة بيانات تشعبية؛ حيث يعرف كل صفحة لديك، وكل رابط أنشأته، فلا تقلق لموقع الملفات، فكل ما عليك هو أن تقوم بكتابة اسم الصفحة التي ترغب في إنشاء رابط لها، وسيقوم الويكي تلقائيا بإنشاء الرابط بدلاً عنك دون أي مجهود.
- **سهولة إنشاء صفحات جديدة:** حيث تسمح لك بالوصول إلى الصفحات التي لا تشتمل على محتوى حتى الآن، فقط انقر على الرابط الذي يشير إلى تلك الصفحة، وسوف يُطلب منك وضع المحتوى بالصفحة، وإذا قمت بكتابة بعض المحتويات الأولية، فإن الويكي سيقوم بإنشاء الصفحة، وكافة الروابط إلى تلك الصفحة بمنتهى السهولة واليسر.
- **التنظيم الجيد والبسيط للمحتويات:** يمكنك تنظيم صفحتك كيفما تريد؛ فمواقع الويكي تعمل مثل قواعد بيانات النصوص التشعبية، والعديد من أنظمة إدارة المحتوى تطلب منك تخطيط وتصنيف المحتوى الخاص بك قبل إنشائه، وهذا يمكن أن يكون مفيداً في بعض الأحيان، ولكن فقط إذا ما أردت أن يكون موقعك داخل قالب لا يمكن تغيره، أما إذا أردت تنظيم صفحتك إلى فئات وتصميم هيكل موقعك ومحتوياته وإنشاء الروابط داخل المحتوى فلك هذا أيضاً؛ مما يسهل عليك إدارة محتوى موقعك والتحكم فيه بمنتهى البساطة.
- **التأليف التعاوني:** وذلك من خلال العمل الجماعي؛ فمعظم مواقع الويكي تسمح للزائرين بإنشاء صفحات جديدة، أو التعديل والإضافة داخل محتوى صفحات موجودة بالفعل دون قيد أو شرط؛ الأمر الذي ساعد علي ترسيخ فكرة التأليف التعاوني، ونشر هذه الثقافة بين مستخدمي الويكي.

على الرغم من المميزات العديدة التي تتمتع بها نظم التأليف التعاوني، فإن من أبرز السلبيات المتعلقة بها هو عدم دقة المعلومات بنسبة 100% في كثير من الأحيان؛ ويرجع ذلك إلى اعتماد تلك الأنظمة –في نمو محتويات المواقع المعتمدة عليها في إنشائها– على مساهمات الأفراد بشكل أساسي، والذين لديهم إمكانية تحرير المحتوى والتعديل والإضافة بكل سهولة دون الحاجة للتسجيل في أغلب الأحيان– كما أشرنا من قبل في بداية الدراسة– ولعلَّ تلك المشكلة جعلت بعض نظم التأليف التعاوني تتجه نحو قصر الاستخدام على مجموعة معينة من الأفراد ممن لهم صلاحية الدخول إلى النظام، إلا أنه ليس –كذلك– حلاً نموذجياً بنسبة 100% ، فعلى الرغم من أن كل نظام يتمتع بالأمان من خلال برامج أمن المعلومات الخاصة به، والتي تتحكم بالمستفيدين وصلاحياتهم فإنه من الممكن اختراقها أحياناً، ولذلك وجب على النظم تحديث وترقية برامج الأمان بصفة دورية ومستمرة.

اختيار نظم إدارة المحتوى الرقمي

سبق وأن أشرنا إلى غياب أية معايير محددة تبين لنا وتساعدنا في كيفية اختيار نظم إدارة المحتوى الرقمي الخاصة بالتأليف التعاوني بوجه خاص، إلا أن بوب دويل حدد لنا خمس عشرة خطوة مقترحة يمكن إتباعها عند الشروع في اختيار نظم إدارة المحتوى الرقمي بوجه عام وهى[43]:

الخطوة الأولى: تنظيم المحتوى الخاص بك: يجب تصنيف المحتوى وفهرسته وتسميته وترتيبه للملاحة داخل الموقع لتسهيل عملية البحث، وهذا كله قبل اختيار أي نظام من أنظمة إدارة المحتوى الرقمي.

الخطوة الثانية: البحث على شبكة الإنترنت: هذه هي الخطوة الأقل كلفة والأكثر قوة، كما يمكن استخدامها مراراً وتكراراً في الخطوات التالية؛ حيث يتم البحث عن نظم إدارة المحتوى الرقمي على شبكة الإنترنت لمعرفة المعلومات والخصائص المتعلقة بكل نظام.

الخطوة الثالثة: قراءة الكتب والمقالات: وفي هذه الخطوة يتم قراءة المقالات الحرة والمجانية عن الموضوع، وكذلك الكتب، بيد أن أسعارها تتراوح بين20 دولاراً إلى ما يقرب من 100 دولار، ولكن في حالة شراء كل ما كتب عن النظام لا يقارن بتكلفة الرسوم الاستشارية ورسوم ترخيص الملكية لأي نظام.

الخطوة الرابعة: تعيين وكلاء أو استشاريين محايدين: من خلال بضعة آلاف من الدولارات يمكنك تعيين خبراء الصناعة لتقديم حلقة دراسية لمدة يوم كامل لعرض وتقديم نظام إدارة المحتوى المناسب لفريق مؤسستك، وإذا كنت قد أكملت الخطوة الثالثة، بالإضافة لهذه الخطوة ستتضاعف قيمة فهم النظام وتقييمه.

الخطوة الخامسة: النظر إلى المجلات: يمكن للمجلات المساعدة في تضييق نطاق الوكلاء الذين يبيعون النظام؛ وذلك من خلال الدعاية والإعلانات التجارية للشركات القوية، فضلاً عن المقالات التي تغطي الاتجاهات الحديثة. وتتراوح الاشتراكات السنوية في هذه المجلات بين 50 دولاراً إلى 100 دولار أو أكثر، ولكن النظر في شراء واحدة من هذه المجلات يفيد في اتخاذ عملية القرار.

الخطوة السادسة: شراء التقارير التحليلية الصناعية: ويتراوح سعرها بين بضع مئات إلى الآلاف من الدولارات، وتفيد هذه التقارير في تقييم الجدوى والشركات المنتجة لنظم إدارة المحتوى الرقمي، والاتجاهات التكنولوجية التي تسلط الضوء على التقنيات، والأدوات الجديدة التي يتم استخدامها داخل النظم، في الوقت ذاته لا نغفل أن بعض المحللين قد يكونون على علاقات إستراتيجية مع الموردين والوكلاء لنظم إدارة المحتوى، وكذلك وكالات الخدمات المهنية، واستشاري تكنولوجيا المعلومات.

الخطوة السابعة: حضور المعارض التجارية: ليس فقط حضور المعارض التجارية أمراً لا بد منه لجميع اللاعبين في مجال الصناعة، ولكن لأنها توفر فرصة كبيرة لإجراء المحادثات مع الشركات المنتجة، والوقوف على أحدث المنتجات، و التعرف في كثير من الأحيان– من خلال تقديم ممثلي الشركات لمنتجاتهم– على لمحة عامة عن التكنولوجيات الحديثة والمستخدمة في النظم. وتكلفة حضور مثل هذا النوع من المعارض عادة ما تكون عدة مئات من الدولارات، وإذا كنت تسافر يمكن أن تنفق آلاف الدولارات لتغطية فترة المعرض، والتي تستغرق ثلاثة أيام في أغلب الأحيان.

الخطوة الثامنة: الاتجاه مباشرة نحو الموردين: إن الاتجاه نحو الموردين مباشرة يقلل الوقت؛ حيث يرغب بعض الموردين في إرسال فريق فني للمبيعات وعرض منتجاتهم على الهيئات المعنية بالنظم، إلا أن هذا سوف يضاف إلى تكلفة المنتجات.

الخطوة التاسعة: الاستعانة بالاستشاريين التابعين لمورد معين: من الممكن الاستعانة بالاستشاريين ممن لديهم الخبرات والذين يعرفون منتجات شركات معينة بشكل جيد أن يساعدوك في عملية اتخاذ القرار لاستخدام أحد النظم التي يمكنها تلبية احتياجاتك.

الخطوة العاشرة: *تحديد الاحتياجات بدقة:* وهذه الخطوة تعتمد بشكل مباشر على الخطوة سابقة الذكر؛ حيث يبرز دور الاستشاري في تحليل وتحديد احتياجاتك بدقة متناهية وبعناية فائقة لتقديم النظام الذي سيلبي احتياجاتك.

الخطوة الحادية عشرة: استخدام النسخ التجريبية لبعض النظم: تُعدُّ هذه الخطوة أولى الفرص المجانية للتعرف على بعض النظم المتاحة في نسختها المجانية على شبكة الإنترنت واختبارها لفترة وجيزة –لا تتعدى شهراً بحد أقصى– حيث يمكنك تحميل المحتوى الخاص بك لاختباره وإدارته، والتعرف على واجهة النظام والتفاعل معه.

الخطوة الثانية عشرة: *التصفية الأولى*: وفي هذه المرحلة يتم تحديد عدد من النظم الممكنة والمقترحة للاستخدام يتراوح عددها بين نظامين إلى خمسة نظم.

الخطوة الثالثة عشر: بناء نموذج تجريبي لموقعك: يسمح بعض الموردين للنظام بأن تقوم ببناء موقع تجريبي يشتمل على المحتوى الخاص بك؛ وذلك لتجربته، وضمان استخدامه بشكل مرضٍ إلا أن هذه المرحلة –غالباً– مدفوعة الثمن.

الخطوة الرابعة عشر: تحديد الجدول الزمني للتنفيذ: و في هذه الخطوة يختلف الجدول الزمني للتطبيق والتنفيذ باختلاف حجم مؤسستك، وكمية المحتوى الذي ترغب في إدارته، سواء أكان المحتوى موجوداً بالفعل أم سيتم بناؤه، وفي هذه الحالة يتم استشارة المورد أو الاستشاري لتحديد جدول زمني للتنفيذ بناءً على مشروعات مماثلة تم تنفيذها من قبل.

الخطوة الخامسة عشر:الاختيار النهائي للنظام: وهي المرحلة الأخيرة والتي يتم فيها اختيار النظام بشكل فعلي، وبصورة نهائية.

وجدير بالذكر أن إبراهيم أبو الخير يفضل قائمة المراجعة التي أعدها مكتب إدارة المعلومات الحكومية في أستراليا لتؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار نظام إدارة المحتوى، وذلك لعدة أسباب أهمها؛ موثوقية المكتب الذي قام بإعدادها بناءٌ على ممارسات فعلية في الحكومة الأسترالية؛ والسبب الآخر هو هيكلة النقاط الموجودة بها ووضوحها[54]. وتشمل قائمة المراجعة على النقاط التالية[55]:

- قبل أن تبدأ
  - النظر إلى الوقت المطلوب لتحديد المنتج (النظام) المناسب.
  - النظر إلى مجموعة من المنتجات (النظم) المتاحة في السوق.
  - بناء المحتوى، وإدارة المعرفة.
  - النظر إلى المخاطر وإستراتيجيات التخفيف من المخاطر.
  - إعادة تصميم الموقع إذا لزم الأمر.
- تحديد أهداف المشروع
  - التركيز على نتائج الأعمال.
  - تحديد الأهداف، وكيفية قياسها.
- تحديد وتوثيق متطلبات العمل
  - التركيز على احتياجات الأعمال بدلاً من الحلول التقنية.
  - الامتثال للاحتياجات، ومدى ملائمتها مع الواقع الفعلي.
  - تقديم وصف واضح، وأمثلة للمحتوى.
  - تجنب تحديد الكثير من المتطلبات.
  - الاستفادة من الموارد المتاحة.
  - النظر في الاستعانة بوجهات النظر الخارجية.
  - النظر في استخدام سيناريوهات مختلفة للمساعدة.

- طرح المناقصات
  - تشمل معلومات أساسية وخلفية عامة عن المشروع.
  - تشمل أي تصميم جديد للموقع.
  - تحديد البنية التحتية التقنية.
- تقييم واختيار نظام إدارة المحتوى:
  - استخدام السيناريوهات المختلفة أثناء تجربة النظام.
  - زيارة المواقع المرجعية التي تعاملت مع النظام من قبل.
  - التركيز على سهولة الاستخدام والبساطة للنظام.
  - تقييم منهجية مورد النظام أثناء تنصيب النظام.
  - النظر في التكلفة الإجمالية للنظام.

تقييم واختيار نظم التأليف التعاوني

نظراً لعدم وجود معايير محددة تُعيننا على تقييم واختيار نظم التأليف التعاوني على وجه الخصوص؛ فقد آثر الباحث الاعتماد على قائمة المراجعة (أنظر الملحق رقم 1) الخاصة بهذه الدراسة، والتي تضم مجموعة من العناصر لتقييم تلك النظم ومقارنتها مع بعضها البعض، والتي تفيدنا في الحكم على النظام، وإبراز نقاط القوة ونقاط الضعف به، ويمكن إجمال هذه العناصر فيما يلي:

1. متطلبات النظام System Requirements.
2. الملامح العامة General Features.
3. تخزين البيانات Data storage.
4. إعدادات الأمن Security settings.
5. الدعم الفني Technical Support.
6. سهولة الاستخدام Usability.
7. المخرجات/الإضافات Outputs/Extras.

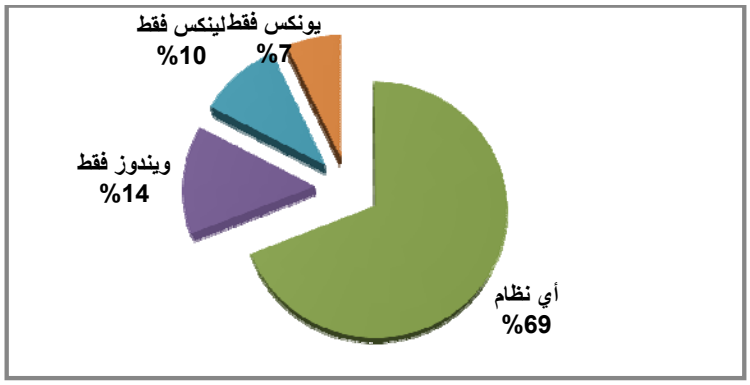
وتندرج تحت كل معيار مجموعة من العناصر الفرعية، والتي سيتم تناولها بشيء من التفصيل، فضلاً عن الاعتماد على تلك العناصر في عملية التقييم والمقارنة بين نظم التأليف التعاوني.

المعيار الأول: متطلبات النظام System Requirements

يشتمل هذا المعيار على مجموعة من العناصر ينبغي توافرها في نظم التأليف التعاوني بشكل عام حتى تتوافق مع البيئة التي تعمل بها، وهذه العناصر هي:

1. **نظام التشغيل Operating System**

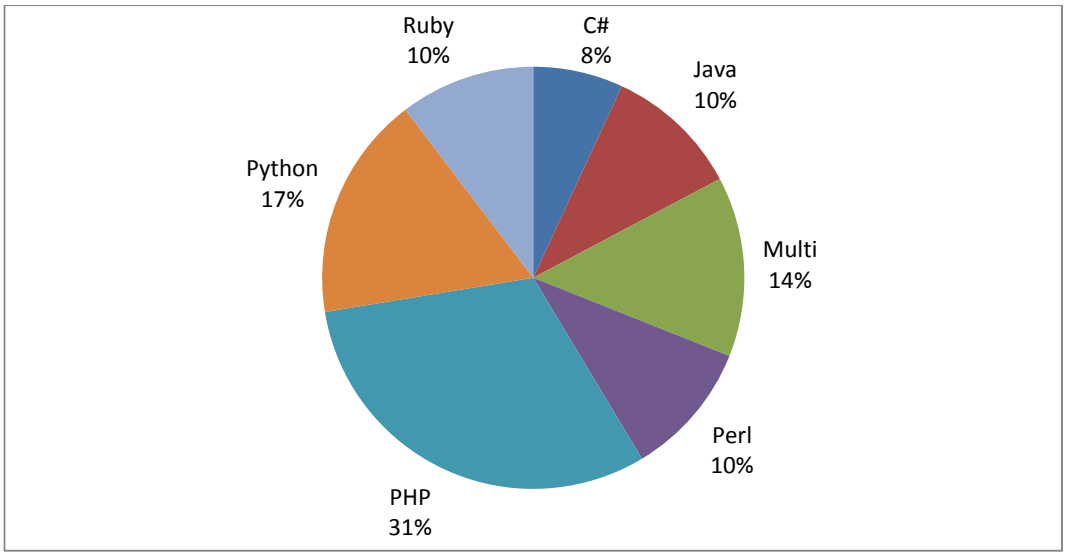
يقصد به النظام الذي يتحكم في إدارة خادم الويب Webserver ، ومن المفضل أن تكون نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني متوافقة مع أي نظام تشغيل؛ وذلك لضمان تنصيبها وتشغيلها على كافة أنواع الحاسبات دون تحديد نظام تشغيل بعينه. ويوجد العديد من نظم التشغيل أشهرها Windows/Mac/Linux/ Unix. ، وكما هو موضح بالشكل رقم (1) فإن هناك عشرين نظاماً للتأليف التعاوني متوافقاً مع أي نظام تشغيل بنسبة 69%، وأربعة أنظمة متوافقة مع نظام تشغيل الويندوز فقط بنسبة 14%، وثلاثة أنظمة متوافقة مع نظام التشغيل لينكس فقط بنسبة 10%، ونظامين متوافقين مع نظام التشغيل يونكس فقط بنسبة 7%.



شكل رقم 1: نظام التشغيل المتوافق مع نظم التأليف التعاوني

2. **لغة البرمجة Programming Language**

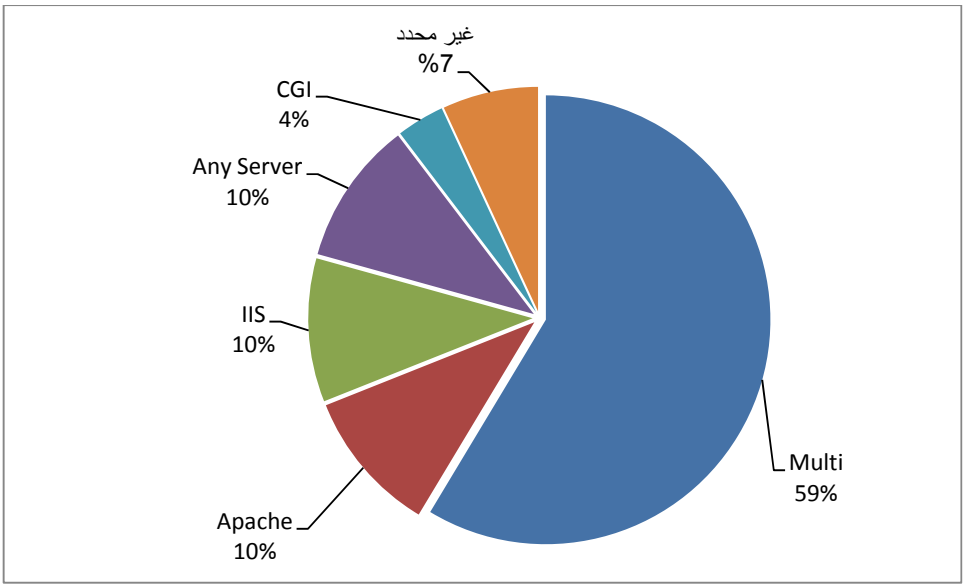
تتم كتابة معظم نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني باستخدام منصة مستقلة للغات مختلفة مثل: PHP, Java, C, Perl, C#, Python, Java, JavaScript, Ruby, ASP.Net؛ الأمر الذي يؤدي إلى سهولة نشر الويكي في الشبكات غير المتجانسة، إلا أن معظم نظم التأليف التعاوني تتم كتابتها بلغة PHP؛ لأنها اللغة الأكثر شعبية والأكثر استخداماً، ويرجع سبب شهرتها واستخدامها على نطاق واسع أنها لغة مفتوحة المصدر تساعد في تطوير تطبيقات الويب، وكما هو موضح في الشكل رقم (2) يتبين لنا أن لغة PHP هي اللغة الأكثر استخداماً؛ حيث استخدمت في كتابة تسعة أنظمة بنسبة 31%، وتلتها لغة Python حيث كتب بها خمسة أنظمة بنسبة 17%، وتساوت كل من لغات Java و Perl و Ruby في الاستخدام؛ حيث استخدمت كل منها في كتابة ثلاثة أنظمة بنسبة 10%، بينما جاءت لغة C# في المرتبة الأخيرة، وكان استخدامها ضعيفاً في كتابة نظم التأليف التعاوني؛ حيث استخدمت في كتابة نظامين فقط بنسبة 8%. وجدير بالذكر أن عدد النظم التي استخدم في كتابتها أكثر من لغة أربعة أنظمة بنسبة 14%.



شكل رقم 2: لغات البرمجة المستخدمة في كتابة نظم التأليف التعاوني

3. خادم الويب Webserver

يحتاج نظام التأليف التعاوني إلى نوع معين من الخوادم، ومن الخوادم الشهيرة والأكثر ذيوعاً واستخداماً "أباتشى" "Apache"، ويرجع سبب شهرتها إلى أنها متاحة مجاناً، هذا بالإضافة إلى خوادم شركة ميكروسوفت والمعروفة باسم Microsoft IIS، ولكنها مدفوعة الثمن، فضلاً عن وجود بعض الخوادم الأخرى الأقل شهرة والأقل استخداماً مثل: Lighttpd, Nginx, Zope, Fast CGI, CGI. ويوضح الشكل رقم (3) أنواع خوادم الويب التي تنصب عليها نظم التأليف التعاوني، ومن الملاحظ أن سبعة عشر (17) نظاماً– أي بنسبة 59%– يمكن تنصيبها على العديد من خوادم الويب، وتعتبر هذه الخاصية إحدى المميزات التي تساعد على انتشار النظام؛ لعدم ارتباطه بنوعية معينة من خوادم الويب، واعتمدت ثلاثة أنظمة في تنصيبها على خوادم Apache و IIS بالتساوي بنسبة 10% ، كما سمحت –أيضاً– ثلاثة أنظمة بتنصيبها على أية نوعية من خوادم الويب، وتُعد هذه الميزة الأكثر أهمية لأي نظام يرغب في ذيوعه واستخدامه على نطاق واسع، واقتصر نظام واحد فقط في تنصيبه على خادم CGI ، ونسبة 7% من النظم لم يتحدد فيها نوعية الخادم.



شكل رقم 3: أنواع خوادم الويب التي تنصب عليها نظم التأليف التعاوني

المعيار الثاني: الملامح العامة General Features

يتضمن هذا المعيار عدداً من العناصر والملامح العامة المتعلقة بنظم التأليف التعاوني، والتي تختلف فيما بينها، ويمكننا تحديد هذه العناصر فيما يلي:

1. **المعاينة Preview**

إن معاينة صفحات الويكي التي تقوم بإنشائها، أو إجراء بعض التعديلات عليها، أو الإضافة إليها، من الأشياء الضرورية قبل أن تقوم بحفظها مباشرة، وهذه الخاصية من الخصائص المميزة التي تقدمها العديد من نظم إدارة المحتوى، إلا أن بعض النظم لا تقدم هذه الخاصية؛ مما يؤدي إلى حفظ الصفحات دون مشاهدتها قبل حفظها ونشرها على الموقع، وتُعد سلبية من سلبيات النظام. وتوضح النتائج أن ثلاثة وعشرين (23) نظاماً يتيح هذه الخاصية بنسبة 79% ، بينما لا تتاح هذه الخاصية من قبل ستة أنظمة بنسبة 21% من إجمالي النظم.

2. **تتبع تاريخ الصفحات Page History**

إن تتبع تاريخ نشأة الصفحات بكل محتواها منذ نشأتها، وإجراء أية تعديلات عليها بسيطة كانت أو جوهرية، سواء بالحذف أو الإضافة، من الخصائص المهمة التي يجب أن يتيحها النظام، ويتم ذلك من خلال عدة شواهد يمكن أن يشاهدها مستخدم النظام مثل: كتابة التاريخ والوقت عند تحرير المحتوى، إتاحة الروابط التي تحيل المستفيد للصفحات السابقة لنفس الصفحة، إجراء التعديلات والتي تفيد في تحديد المسئوليات، كذلك إمكانية إعطاء وصف مختصر للتعديلات التي تمت على الصفحة، والتي تُعرف باسم Change Summary، تنبيه مستخدم النظام؛ لأن هذه الصفحة قد أجريت عليها بعض التعديلات

الطفيفة جداً من خلال وضع علم صغير، وتعرف هذه الخاصية باسم Minor Changes Flag، وجدير بالذكر أن خاصية تتبع تاريخ الصفحات يطلق عليها العديد من التسميات مثل: "Version History"، "Revision History"، "Just History". ويوضح الشكل رقم (4) أن غالبية النظم توفر هذا العنصر للمستفيدين، وبالتحديد أربعة وعشرين (24) نظاماً بنسبة 83%، بينما لا يوجد هذا العنصر في خمسة أنظمة فقط بنسبة 17%.

3. لغات واجهة الاستخدام Interface Languages

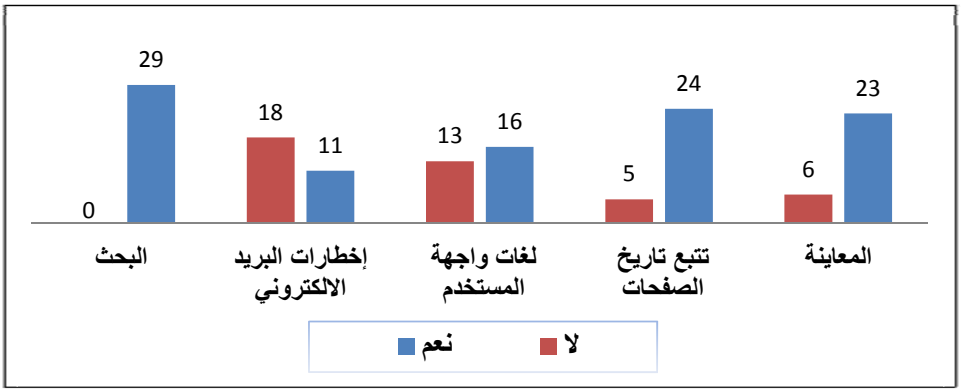
بعض نظم التأليف التعاوني تقدم واجهتها بأكثر من لغة واحدة، ومن ثم فإن واجهة النظام،والاتجاهات، والضوابط، والأزرار، وعناصر القائمة...إلخ تتاح بأكثر من لغة؛ الأمر الذي يضفي قيمة على النظام وانتشاره على المستوى الإقليمي، وقد يمتد –أحياناً– إلى المستوى العالمي، وعلى الرغم من أهمية هذه الخاصية فإنها متاحة فقط من خلال ستة عشر (16) نظاماً فقط؛ أي بنسبة 55%، بينما تتاح بقية النظم بلغتها الأصلية فقط، ويبلغ عددها ثلاثة عشر (13) نظاماً بنسبة 45%، وجدير بالذكر أن بعض النظم المتاحة بعدة لغات تتيح واجهة استخدامها باللغة العربية، ويبلغ عددها ثلاثة أنظمة.

4. إخطارات البريد الإلكتروني Email Notification

تتنوع استخدامات البريد الإلكتروني داخل نظم إدارة المحتوى؛ حيث يمكن استخدامه كوسيلة لإخطار كل من مؤلفي المحتوى والمستفيدين بكل التغييرات التي تطرأ على محتوى الصفحات سواء بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، فضلاً عن القيام بنفس الوظيفة –سابقة الذكر– عن طريق استخدام تقنية RSS2Email والتي تحيط المشتركين بهذه الخدمة بكافة التعديلات التي أجريت على صفحات الموقع. ويمكن استخدام خاصية البريد الإلكتروني –كذلك– في مساعدة مستخدمي النظام للدخول إليه حال نسيان كلمة المرور؛ حيث يتم إرسالها عن طريق البريد الإلكتروني، فضلاً عن استخدامه –أيضاً– كأداة تحقق من صحة البريد الإلكتروني للمستخدم الذي يرغب في التسجيل، وذلك عن طريق إرسال النظام وصلة تشعبية نشطة ينبغي على المستخدم الضغط عليها لتفعيل الحساب. وتظهر النتائج أن نسبة 62% من نظم التأليف التعاوني –مجتمع الدراسة– لا تقدم هذه الخاصية، ويبلغ عددها ثمانية عشر نظاماً ، بينما تتاح من خلال أحد عشر نظاماً بنسبة 38%.

5. البحث Search

يتم تخزين المحتوى داخل النظام بطريقة غير منظمة إلى حد ما؛ ولذلك ينبغي أن يمتلك نظام إدارة المحتوي محرك بحث يساعد المستخدم في عملية بحث وتصفح المحتوى، فبعض النظم تمكنك بالبحث عن أسماء الصفحات فقط من خلال محركاتها، في حين أن آخرين تتيح لهم البحث داخل النص الكامل، هذا إلى جانب محركات بحث بعض النظم تسمح لك بالبحث داخل الملفات المرفقة مثل: PDF أو Word. وتظهر النتائج أن كافة نظم التأليف التعاوني تسمح بالبحث داخل النص الكامل لمحتوياتها.



شكل رقم 4: الملامح العامة لنظم التأليف التعاوني

المعيار الثالث : تخزين البيانات Data Storage

تقوم نظم التأليف التعاوني بتخزين البيانات الخاصة بها بشكل أساسي باستخدام إحدى طريقتين، الطريقة الأولى، وتعتمد على تخزين كل شيء داخل ملفات، أما الطريقة الثانية فتعتمد على نظام قواعد البيانات العلائقية، ولكلتا الطريقتين مزاياها وعيوبها، ولكن يبدو أن المطورين يفضلون قليلاً نهج قاعدة البيانات، وذلك لسهولة البحث وسرعة الاسترجاع منها. يتضمن هذا المعيار عدداً من أشهر قواعد البيانات المستخدمة داخل نظم التأليف التعاوني، وهي:

1. **قاعدة بيانات MySQL**

وهي قاعدة البيانات الأكثر شعبية بالنسبة لتطبيقات الويب مفتوحة المصدر، ويرجع سبب شهرتها إلى عدة أسباب، فإلى جانب مجانيتها، فإنها تتوافق مع أنظمة التشغيل المختلفة، هذا بالإضافة إلى اشتمالها–بنطاق واسع– على العديد من خدمات الاستضافة على شبكة الإنترنت، فضلاً عن ارتباطها الوثيق وتكاملها بشكل جيد مع لغة PHP الشهيرة، واستخدامهما سوياً في تطبيقات الويب المختلفة. وتظهر الدراسة أن 38% من نظم التأليف التعاوني بواقع أحد عشر نظاماً يتيح قاعدة بيانات MySQL في تخزين المحتوى، وعدد ثمانية عشر نظاماً بنسبة 62% لا يعتمد عليها في تخزين البيانات.

2. **قاعدة بيانات PostgreSQL**

وهي قاعدة بيانات مفتوحة المصدر متفقة مع النظم التي تحتاج إلي متطلبات تقنية عالية، والتي لا تتوافر في نظيرتها MySQL ، وتوضح النتائج أن ستة أنظمة بنسبة 21% تسمح للمستفيد تخزين البيانات باستخدام قاعدة بيانات PostgreSQL، وثلاثة وعشرين نظاماً بنسبة 79% لا تتيح ذلك.

3. **قاعدة بيانات SQLite**

وهي قاعدة بيانات تزايد شعبيتها مع تطبيقات الويب مفتوحة المصدر، وذلك لأنها بدأت في دمجها جيداً مع لغة PHP، هذا بالإضافة إلى بساطة استخدامها وإمكانية كتابة بياناتها داخل ملف واحد فقط. وجاءت النتائج متساوية كما في العنصر السابق؛ حيث سمحت ستة أنظمة بنسبة 21% للمستفيد تخزين المحتوى باستخدام قاعدة بيانات SQLite، وثلاثة وعشرون نظاماً بنسبة 79% لا تسمح بذلك.

4. **قاعدة بيانات Oracle**

العديد من نظم التأليف التعاوني المجانية، ومفتوحة المصدر غير مبنية لدعم قاعدة بيانات Oracle؛ وذلك نظراً لأنها مدفوعة الثمن، ولهذا السبب الرئيس أدي إلى قلة نظم إدارة المحتوي التي تدعمها، أو تتيحها بين عدة خيارات، وأكدت

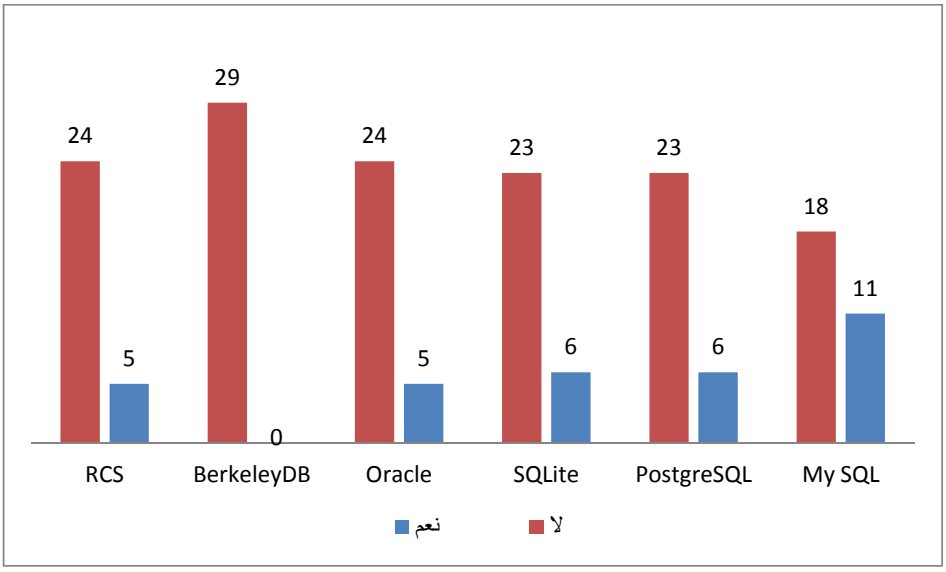
الدراسة ذلك؛ حيث أوضحت النتائج أن عدد النظم التي تدعم قاعدة بيانات Oracle خمسة أنظمة فقط بنسبة 17 % ، وأربعة وعشرون نظاماً بنسبة 83% لا يدعمها.

5. **قاعدة بيانات berkeleydb**

هذه القاعدة لا يختلف موقفها كثيراً عن نظيرتها **Oracle** خاصة بعد أن أصبحت الأخيرة مالكة لها. ولذلك أكدت الدراسة أن جميع نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني بنسبة 100% لا تدعمها، شكل رقم (5) يوضح تلك النتائج.

6. **برمجية RCS**

أهم ما يميز برمجية **R**evision **C**ontrol **S**ystem (RCS) أنها نظام يسمح بمراجعة ومراقبة تخزين المحتوى واسترجاعه وتحديد هوية المستخدم، فضلاً عن كونها إصدارة لنظام تحكم يسمح بالمقارنة بين التغييرات، وجدير بالذكر وجود بعض نظم التأليف التعاوني التي تدعمها، وتشير النتائج أن خمسة أنظمة بنسبة 17% تعتمد على هذه البرمجية، بينما لا يدعمها أربعة وعشرون نظاماً بنسبة 83%.



شكل رقم 5: قواعد تخزين بيانات نظم التأليف التعاوني

المعيار الرابع :إعدادات الأمن Security settings

أشرنا من قبل أن التأليف التعاوني هو موقع إلكتروني يشارك في كتابته وتحريره مجتمع المستفيدين، وأنه يقوم على مبدأ مشاركة المجتمع في إثراء المعرفة، ولكن السؤال هل يمكن لنظام إدارة المحتوي أن يتحكم في الصلاحيات الممنوحة للأفراد في عملية التحرير؟. الإجابة نعم يستطيع النظام أن يتحكم بشكل جزئي أو كُلي في إدارة المحتوى بدءاً بمنح صلاحيات مختلفة لأفراد بعينهم للدخول على المحتوى وتحريره وتعديله أو حذفه، على أجزاء معينة من الموقع، أو بعض وظائف النظام، وانتهاءً بعملية منع الدخول

إلى الموقع نهائياً، ولكن يجب التنويه إلى أن هناك بعض نظم إدارة المحتوى لا توجد بها هذه الخاصية. ويشتمل هذا المعيار على مجموعة من العناصر المتعلقة بالخصوصية والأمن والتحكم في إدارة المحتوي.

1. **الوصول الجذري Root Access**

لإجراء تثبيت نظام إدارة المحتوى قد يتطلب –في بعض الأحيان– ما يعرف بالوصول الجذري root_access أو الأدمن administrator، وهو عبارة عن الإذن بالسماح والموافقة على إحداث بعض التغيرات في نظام الملفات، أو تغيير الإعدادات، أو الوصول لبعض المنافذ داخل النظام، وهذا عامل مهم بالنسبة للأشخاص الذين يقومون بتثبيت النظام على حساب استضافة المواقع web hosts ، وفي هذه الحالة يضطر الشخص إلى البحث عن نظام آخر لا يطلب منه ذلك. وتوضح النتائج أن خمسة أنظمة فقط تمتلك خاصية الوصول الجذري بنسبة 17%، وغير متاحة في واحد وعشرين نظاماً بنسبة 73%، بينما غير محددة في ثلاثة أنظمة بنسبة 10%.

2. **التحكم والصلاحيات ACL**

تُعدُّ خاصية **A**ccess **C**ontrol **L**ists (**ACL**) من الخواص المتقدمة والمهمة التي يجب أن يمتلكها نظام إدارة المحتوى؛ لضمان عدم العبث بمحتوى الموقع، وذلك من خلال السماح لأفراد معينين، أو مجموعة، أو مجموعات بعينها من مشاهدة صفحات معينة، أو إنشاء صفحات جديدة، هذا بالإضافة إلى التحكم بعملية تحرير، أو تعديل، أو إضافة، أو حذف صفحة، أو عدة صفحات، أو جزء، أو كل المحتوى. وتشير النتائج أن ثلثي عدد النظم تمتلك هذه الخاصية بواقع تسعة عشر نظاماً بنسبة 66%، وعشرة أنظمة التي لا توجد بها بنسبة 34% (أنظر الجدول رقم 2).

3. **رمز التأمين CAPTCHA**

مصطلح CAPTCHA هو اختصار (**C**ompletely **A**utomated **P**ublic **T**uring test to tell **C**omputers and **H**umans **A**part)، وهو آلية يتيحها النظام عند تسجيل الدخول إليه؛ وذلك للتأكد من هوية مستخدم النظام، فضلاً عن ضمان أن الشخص المستخدم للنظام هو شخص طبيعي، وليس أحد البرمجيات التي يمكن أن تخترق النظام، والتي تعرف بـ "spam"، والتي تعمل على تخريب المحتوى والعبث به، و CAPTCHA عبارة عن صورة تشتمل على عدة أحرف و/أو أرقام لا يستطيع قراءتها سوى الأفراد الطبيعيين فقط، وتُعدُّ هذه الخاصية من أهم المتطلبات الرئيسة التي ينبغي أن تتوافر بالنظام لحمايته من الاختراق. وتبين النتائج أن سبعة أنظمة بنسبة 24% يوجد بها هذه الآلية، ولا توجد في سبعة عشر نظاماً بنسبة 59%، بينما تتيحها أربعة أنظمة بنسبة 14% بشكل اختياري، ونظام واحد غير محدد بنسبة 3%.

جدول رقم 2: خصائص إعدادات الأمن في نظم التأليف التعاوني

تخزين البيانات	نعم		لا		اختياري		غير محدد	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الوصول الجذري	5	%17	21	%73	0	%0	3	%10
التحكم والصلاحيات	19	%66	10	%34	0	%0	0	%0
رمز التأمين	7	%24	17	%59	4	%14	1	%3

المعيار الخامس: الدعم الفني Technical Support

إن الدعم الفني لنظام إدارة المحتوى من أهم الأسباب الرئيسة التي تساعد في استمراريته وتطويره، من خلال التعرف على النظام عن قرب، وأهم المشكلات المختلفة المتعلقة به، وتجميع آراء مستخدمي النظام حوله؛ مما يساعد الجهة المسئولة عن النظام على تكوين صورة شاملة والسعي إلى تطويره، وفيما يلي العناصر التي يشتمل عليها هذا المعيار:

1. **الدعم الفني المجاني Free Support**

الكثير من نظم إدارة المحتوى تتيح للمستفيدين (أفراد أو مؤسسات) خدمة الدعم الفني المجاني Free Support ، وذلك من خلال إمدادهم بوسائل الاتصال بالمؤسسة المنتجة للنظام عن طريق الموقع الإلكتروني الخاص بها، والذي يشتمل على أرقام الهواتف في حالة تلقي استفسار عن طريق الهاتف، كذلك عن البريد الإلكتروني والرد عليها، هذا بالإضافة إلى وضع مجموعة من الأسئلة الشائعة FQA عن النظام، وأبرز المشكلات المتعلقة بالنظام، والتي تواجه المستفيدين والإجابة عليها، ولكن ليس من الغريب أن تتعامل مع نظام محتوى مجاني، ولكن من بين خصائصه أن يكون الدعم الفني تجارياً ومدفوعاً Commercial Support، خاصة عندما ترغب في إضافة بعض الإضافات والخواص إلى النظام، وهذا يتم بطبيعة الحال عندما يكون النظام مطوراً بواسطة مطورين مستقلين. وتشير النتائج أن ستة عشر نظاماً بنسبة 55% يقدمون الدعم الفني المجاني للمستفيدين، بينما تقدم خدمة الدعم الفني المدفوع من خلال ثلاثة عشر نظاماً بنسبة 45%.

2. **استضافة الموقع Preconfigured Hosting**

تمد بعض نظم التأليف التعاوني المستفيدين بقائمة أسماء موردي الخدمة Service Providers الذين يقدمون خدمة استضافة موقع الويكي الذي ترغب في استضافته على الخوادم الخاصة بهم مقابل مبلغ مالي يقدر وفقاً لحجم المحتوى، وتعتبر هذه الميزة مفيدة للمستفيد لتوفير الوقت في البحث عن مورد خدمة يستضيف موقعه، كما تُعد في الوقت ذاته وسيلة للتربح المادي بالنسبة لموردي الخدمة. وتظهر النتائج أن هذه الخدمة تقدم من خلال أربعة عشر نظاماً بنسبة 48%، وغير موجودة في أحد عشر نظاماً بنسبة 38%، وغير محددة في أربعة أنظمة بنسبة 14%.

3. **منتديات المساعدة Support Forum**

تُعدُّ المنتديات من أبرز أدوات اختيار النظام؛ حيث تضم الخبرات السابقة لمستخدمي النظام، وأهم مميزاته وعيوبه، فضلاً عن تبادل الأفكار والآراء حوله، وأهم المشكلات المتعلقة بالنظام؛ مما يجعلها وسيلة لتقييم النظام والحكم عليه، وأداة مساعدة في اختيار النظام المناسب للمستفيد، وذلك من خلال المنتديات التي تتيحها المؤسسة المنتجة للنظام من خلال موقعها على شبكة الإنترنت، أو عن طريق المنتديات الخارجية التي تضم مجموعات المناقشة التي تستخدم النظام أو المهتمة باقتنائه. وتعتبر القوائم البريدية Mailing Lists من الوسائل المهمة في تبادل الخبرات بين جماعات الاهتمامات المشتركة، ولهذا اتجه العديد من نظم إدارة المحتوى إلى إتاحة هذه الخدمة للمستفيدين عن طريق الاشتراك فيها، وغالباً ما تكون المعلومات عن كيفية الاشتراك في هذه القوائم على موقع الجهة المنشئة للنظام، أو من خلال إرسال نشرة تعريفية بهذه القوائم علي البريد الإلكتروني للمستفيد. وتوضح النتائج أن واحداً وعشرين نظاماً بنسبة 72% تقدم خاصية المنتديات، والاشتراك في القوائم البريدية من خلال مواقعها، بينما لا تتاح هذه الخاصية من خلال نظامين بنسبة 7%، وغير محددة في ستة أنظمة بنسبة 21% (أنظر الجدول رقم 3).

4. **الدردشة Internet Relay Chat**

تعتبر الدردشة (IRC) إحدى أشكال التعرف على النظام، ووسيلة لتبادل الآراء والخبرات حول النظام، كما تُعد – أيضاً– أداة لتقييم النظام والحكم عليه؛ مما يساعد المستفيد في اختيار النظام الذي يلائم احتياجاته ويلبيها، وتشير النتائج أن هذه

الوسيلة متاحة من قبل ثلاثة عشر نظاماً بنسبة 45% من خلال مواقعهم على شبكة الإنترنت، بينما لا تقدم من خلال نظامين فقط بنسبة 7%، وغير محددة في أربعة عشر نظاماً بنسبة 48%.

جدول رقم 3: خصائص الدعم الفني في نظم التأليف التعاوني

الدعم الفني	نعم		لا		غير محدد	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الدعم الفني المجاني	16	%55	13	%45	0	%0
استضافة الموقع	14	%48	11	%38	4	%14
منتديات المساعدة	21	%72	2	%7	6	%21
الدردشة	13	%45	2	%7	14	%48

المعيار السادس: سهولة الاستخدام Usability

توجد بعض العناصر التي تساعد مستخدمي نظم إدارة المحتوى على التعامل مع النظام بسهولة ويسر؛ مما يساعد على التفاعلية مع المستفيد من خلالها، ويشتمل هذا المعيار على العناصر التي ينبغي توافرها في النظام:

1. **تحرير الأقسام Sections Editing**

يُعد تحرير الأقسام إحدى المميزات الموجودة في بعض نظم إدارة المحتوى؛ لما له من فوائد متعددة أثناء تحرير الصفحات الكبيرة؛ فإنه يسمح للمستخدم بتحرير جزء صغير من الصفحة، وذلك بالنقر على رابط صغير "تحرير" إلى جانب عنوان المقطع، ومن ثم يفتح نافذة صغيرة تشتمل فقط على المقطع المراد تحريره، ولكن هذا لا يعني عدم استطاعة المستخدم تحرير صفحة كاملة، أو إضافة أقسام جديدة بالصفحة، ولكن تُعدُّ هذه الخاصية ذات قيمة –خاصةً– عند إجراء التصحيحات الكتابية الصغيرة داخل صفحة كبيرة؛ الأمر الذي يؤدي إلى سهولة العثور على النص الذي ستجرى عليه التعديلات. وتشير النتائج أن ما يقرب من ثلث نظم التأليف التعاوني، وبالتحديد تسعة أنظمة بنسبة 32% تتيحها للمستخدمين هذه الخاصية، وأن ضعف عدد هذه النظم وبالتحديد ثمانية عشر نظاماً بنسبة 62% لا تتيحها، بينما تتاح بشكل اختياري من خلال نظام واحد فقط بنسبة 3%، وغير محددة– كذلك– في نظام.

2. **قوالب الصفحة Page Templates**

إن تمكين الشخص المسئول عن إدارة النظام من إضافة قالب خاص، أو تعديله، أو إضافة موضوع معين، أو تعديله من الميزات المهمة التي يجب على نظام إدارة المحتوي إتاحتها؛ مما يساعد على المرونة في التعامل مع النظام ومحتوياته بالشكل الذي يلبي احتياجات مستخدميه. وتبين النتائج أن ثمانية عشر نظاماً بنسبة 62% تتيح هذه الإمكانية، وغير متاحة في عشرة أنظمة بنسبة 35%، وغير محددة في نظام واحد فقط بنسبة 3%.(أنظر الجدول رقم 4).

3. **خاصية النقر المزدوج Double-Click Edit**

من الخصائص الجديدة التي تقدمها بعض نظم إدارة المحتوى خاصية التحرير بواسطة النقر المزدوج، وعلى الجزء المراد تعديله في الصفحة، وعلى الرغم من أن هذه الميزة تمنح المستخدم السهولة والسرعة في تحرير الجزء المراد تحريره من خلال التحول التلقائي إلى وضع تحرير الصفحة بواسطة النقر، فإن بعض المستخدمين يرون أن هذه الميزة قد تكون مزعجة –في كثير من الأحيان– لاسيما إذا كانوا يستخدمون تلك الخاصية –عادة– في التأشير على الكلمات وتحديدها. وتوضح النتائج أن هذه الخاصية موجودة في سبعة أنظمة بنسبة 34%، وغير موجودة في تسعة عشر نظاماً بنسبة 66%، ومتاحة اختيارياً في نظامين بنسبة 7%، وغير محددة في نظام واحد فقط بنسبة 3%.

4. **شريط الأدوات Toolbar**

بالنسبة للمستخدمين الجدد لنظم إدارة المحتوى غالباً ما يكون من الصعب عليهم تذكر بناء الجمل المستخدمة داخل النظام، ولهذا تقدم بعض النظم شريط الأدوات –غالباً شريط أدوات جافا سكريبت– لجعل الوسوم أو التيجان "Tags" المستخدمة في تركيب الجمل بسيطة وسهلة من خلال أزرار، دون الحاجة لمعرفة مسبقة وفهم لهذه التيجان. وتشير النتائج أن ما يقرب من نصف عدد نظم التأليف التعاوني تتيح شريط الأدوات بنسبة 48% بواقع أربعة عشر نظاماً، بينما لا يتم إتاحته بنسبة تكاد تكون متساوية وهي 46% بواقع ثلاثة عشر نظاماً، في حين أنه يقدم اختيارياً من خلال نظام واحد فقط بنسبة 3%، وغير محدد –كذلك– في نظام.

5. **المحرر النصي WYSIWYG**

مصطلح "WYSIWYG" هو اختصار "What you see is what you get" بمعنى "ما تراه هو ما تحصل عليه"، وهو خاصية معروفة، وأداة من أدوات معالج النصوص الشهير "ميكروسوفت وورد" "MS Word" ، وهى تعني أن يتم تطبيق كافة التنسيقات مباشرة وواضحة في النص، دون الحاجة لبناء جملة خاصة، وتُعدُّ هذه الخاصية غاية في السهولة والاستخدام، إلا أن بعض المستخدمين المحترفين لا يفضلون هذه الخاصية. وجاءت النتائج بأن هذه الخاصية تقدم من خلال أحد عشر نظاماً بنسبة 38%، بينما لا تتاح من قبل سبعة عشر نظاماً بنسبة 59%، ويتم إتاحتها من خلال نظام واحد فقط بنسبة 3%.

6. **التوقيع التلقائي Auto Signature**

التوقيع التلقائي خاصية يمنحها النظام لمستخدميه –خاصة الذين يملكون اسم المستخدم وكلمة السر– وقاموا بإجراء أية تعديلات على محتوى الصفحات، فيتم إضافة اسم محرر الصفحة وتاريخ التحرير بشكل تلقائي، وتوجد هذه الخاصية في أحد عشر نظاماً بنسبة 38%، وغير موجودة في ما يقرب من نصف عدد نظم التأليف التعاوني بنسبة 52% بواقع خمسة عشر نظاماً، بينما يتم إتاحتها اختيارياً من خلال نظام واحد فقط بنسبة 3%، وغير محددة في نظامين بنسبة 7%.

جدول رقم 4: خصائص سهولة الاستخدام في نظم التأليف التعاوني

سهولة الاستخدام	نعم		لا		اختياري		غير محدد	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
تحرير الأقسام	9	%32	18	%62	1	%3	1	%3
قوالب الصفحة	18	%62	10	%35	0	%0	1	%3
خاصية النقر المزدوج	7	%34	19	%66	2	%7	1	%3
شريط الأدوات	14	%48	%13	%46	1	%3	1	%3
المحرر النصي	11	%38	17	%59	1	%3	0	%0
التوقيع الإلكتروني	11	%38	15	%52	1	%3	2	%7

المعيار السابع: المخرجات/الإضافات Outputs/Extras

تتيح نظم إدارة المحتوى مجموعة من المخرجات لمستخدميها، وتختلف هذه المخرجات من نظام لآخر، كما تختلف –أيضاً– فيما بينها بالإضافات التي تمتلكها، ويضم هذا المعيار مجموعة من العناصر التي ينبغي أن تتوافر بأي نظام، وهى:

1. **الإحصائيات Statistics**

يجب على النظام إمداد مستخدميه بالتقارير الإحصائية المختلفة مثل: أحدث التغييرات التي طرأت على الصفحات، أكثر الموضوعات التي أجريت عليها تعديلات، أكثر الصفحات زيارة، عدد المستخدمين الذين زاروا الموقع خلال فترة زمنية معينة. وتشير النتائج أن خمسة وعشرين نظاماً بنسبة 86% تقدم هذه الإحصائيات، بينما لا تقدم من خلال أربعة أنظمة بنسبة 14%.

2. **الملخص الوافي RSS**

في الوقت الراهن تتيح الكثير من نظم إدارة المحتوى للمستخدمين الاشتراك بخدمة الملخص الوافي، وهي خدمة مجانية حديثة وأداة للإحاطة الجارية تمكن مستخدمي الإنترنت من الحصول على الأخبار فور صدورها، وقد تم الإفادة من هذه الخدمة داخل نظم إدارة المحتوى، من خلال إرسال كافة التعديلات والتغيرات التي تطرأ على محتوى الموقع بشكل منتظم. وتوضح النتائج أن قرابة ثلثي نظم التأليف التعاوني بنسبة 66% بواقع تسعة عشر نظاماً تقدم هذه الخدمة، بينما لا تقدمها تسعة أنظمة بنسبة 31%، ومتاحة اختيارياً في نظام واحد فقط بنسبة 3%.

3. **ملفات PDF**

تمكن نظم إدارة المحتوى المستفيدين من تحميل وحفظ الصفحات في صيغة PDF؛ مما يسهل استخدامها وتداولها بين مستخدمي النظام، إلا أن النتائج تشير إلى عدم اهتمام غالبية نظم إدارة المحتوى بهذا التطبيق؛ حيث لا يوجد في ستة وعشرين نظاماً بنسبة 90%، ويوجد بنظام واحد فقط بنسبة 3%، وغير محدد في نظامين بنسبة 7%.

4. **الملفات المرفقة Files Attachments**

يجب على النظام أن يتيح إمكانية إرفاق الملفات داخل محتوى الموقع بكافة أشكالها (نص، صوت، صورة، فيديو)، مما يسهل عملية تداولها، وتيسير عملية تحرير المحتوى. وتوضح النتائج أن هذه الإمكانية متاحة للمستفيدين من خلال خمسة وعشرين نظاماً بنسبة 86%، و غير متاحة في ثلاثة أنظمة بنسبة 11%، واختيارية في نظام واحد فقط بنسبة 3%.

5. **معارض الصور Image Galleries**

تمتلك نظم إدارة المحتوى معارض الصور، والتي تُعدُّ من أبرز التطبيقات المستخدمة داخلها. وتبرز النتائج أن أحد عشر نظاماً فقط يتيح هذه المعارض بنسبة 38%، وغير متاحة في ثمانية عشر نظاماً بنسبة 62%. (أنظر الجدول رقم 5).

6. **النقاش Discussion**

تسمح بعض نظم إدارة المحتوى بمناقشة بعض الموضوعات المختلفة، ومناقشة التعديلات على المقالات، والتي يكون بها جدال من خلال النقاشDiscussion ، وجدير بالذكر أن النتائج تشير إلى أن هذا التطبيق موجود في ثلاثة أنظمة فقط بنسبة 15%، وغير موجود في ثلاثة وعشرين نظاماً بنسبة 79%، واختيارياً في نظام واحد فقط بنسبة 3%، وغير محدد في نظام.

7. **المدونات Blogs**

تتيح بعض نظم إدارة المحتوى في وقتنا الحالي ميزات التدوين لمستخدمي النظام، وذلك من خلال الحساب الشخصي لكل مستخدم. وتوضح النتائج أن ستة أنظمة فقط بنسبة 21% توفر هذا التطبيق للمستفيدين، ولا تتوافر في تسعة عشر نظاماً بنسبة 65%، ومتاحة اختيارياً في أربعة نظم بنسبة 14%.

جدول رقم5 :المخرجات/الإضافات المدمجة في نظم التأليف التعاوني

المخرجات/الإضافات	نعم		لا		اختياري		غير محدد	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الإحصائيات	25	%86	4	%14	0	%0	0	%0
الملخص الوافي	19	%66	9	%31	1	%3	0	%0
ملفات PDF	1	%3	26	%90	0	%0	2	%7
الملفات المرفقة	25	%86	3	%11	1	%3	0	%0

معارض الصور	11	%38	%18	%62	0	%0	0	%0
النقاش	4	%15	23	%79	1	%3	1	%3
المدونات	6	%21	19	%65	4	%14	0	%0

ويبين الجدول التالي (جدول رقم 6) ترتيب نظم إدارة المحتوي الخاصة بالتأليف التعاوني (الويكي Wiki) وفقاً لتوافر عناصر التقييم بها، والتي يبلغ عددها أربعة وثلاثين عنصراً مدرجة تحت سبعة معايير بشكل فردي ثم إجمالي.

جدول رقم 6: ترتيب نظم التأليف التعاوني وفقاً لتوافر عناصر التقييم بها

الترتيب	نظام التأليف التعاوني	متطلبات النظام	الملامح العامة	تخزين البيانات	إعدادات الأمن	الدعم الفني/التطوير	سهولة الاستخدام	المخرجات/الإضافات	المجموع
1	Tiki Wiki CMS Groupware	100%	100%	100%	100%	75%	83.30%	85.68%	92%
2	MediaWiki	100%	100%	100%	66.66%	100%	83.30%	85.68%	91%
3	Wagn	100%	100%	100%	100%	75%	100%	57.12%	90%
4	GeniusWiki	100%	100%	100%	100%	50%	50.00%	71.40%	82%
5	GWiki	100%	100%	100%	100%	50%	50.00%	57.12%	80%
	TWiki	100%	100%	100%	66.66%	75%	50.00%	42.84%	76%
7	Banana Dance	66.66%	80%	100%	100%	50%	50.00%	71.40%	74.01%
8	Foswiki	100%	100%	100%	66.66%	75%	33.33%	42.84%	74%
9	ScrewTurn Wiki	100%	100%	50%	66.66%	75%	83.30%	42.84%	74%
10	SMW plus	100%	100%	100%	33.33%	50%	66.64%	57.12%	72%

72%	42.84%	66.64%	75%	66.66%	50%	100%	100%	DokuWiki	11
71%	42.84%	83.30%	75%	66.66%	50%	80%	100%	MoinMoin	12
70%	71.40%	50.00%	25%	66.66%	100%	80%	100%	giewiki	13
69%	42.84%	50.00%	100%	33.33%	100%	60%	100%	WikkaWiki	14
63%	42.84%	33.33%	50%	33.33%	100%	80%	100%	JAMWiki	15
59.25%	71.40%	0%	50%	66.66%	100%	60%	66.66%	LynxWiki	16
58%	28.56%	16.66%	50%	33.33%	100%	80%	100%	Hatta	17
55.13%	14.28%	16.66%	75%	33.33%	100%	80%	66.66%	Roadkill	18
55%	57.12%	33.33%	50%	33.33%	50%	60%	100%	alphawiki	19
53.97%	42.84%	16.66%	25%	66.66%	100%	60%	66.66%	Git-Wiki	20
52%	28.56%	0%	75%	33.33%	50%	80%	100%	Oddmuse	21
51.94%	28.56%	0%	75%	33.33%	100%	60%	66.66%	sahriswiki	22
48%	28.56%	16.66%	50%	0%	100%	40%	100%	Instiki	23
46.66%	0%	16.66%	50%	33.33%	100%	60%	66.66%	iKnow – a tiny wiki	24
43.63%	57.12%	33.33%	25%	66.66%	50%	40%	33.33%	Muster Wiki	25
41%	14.28%	83.30%	0%	33.33%	50%	40%	66.66%	Zim	26
40.03%	28.56%	0%	25%	0%	100%	60%	66.66%	KeiSpade	27
39.93%	42.84%	16.66%	50%	33.33%	50%	20%	66.66%	cyWiki	28
37%	28.56%	0%	25%	33.33%	50%	20%	100%	mobiki	29

نتائج الدراسة

حصرت الدراسة مائة وثلاثة وأربعين (143) نظاماً لإدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني على شبكة الإنترنت، وافق منها تسعة وعشرون (29) نظاماً الحدود التي وضعت مسبقاً للدراسة، وتم تقييمها وفقاً لسبعة معايير رئيسة تشتمل على أربعة وثلاثين (34) خاصية أو عنصراً فرعياً (أنظر الملحق رقم 1)، وتم مقارنة النظم، وتحديد نسبة توافر كافة عناصر التقييم بها، ويمكن تلخيص أبرز نتائج الدراسة في النقاط الآتية:

- توصلت الدراسة إلى قائمة بنظم التأليف التعاوني (الويكي Wiki) مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً لنسب توافر عناصر التقييم بها، أنظر جدول رقم (6).
- تشير النتائج إلى عدم توافر كافة عناصر التقييم في أي نظام بنسبة 100% ، ولكن تحققت هذه النسبة في عدد من الأنظمة وفقاً لكل معيار على حدة؛ حيث توافرت جميع عناصر متطلبات النظام في تسعة عشر نظاماً، وكافة خصائص الملامح العامة في عشرة أنظمة، وكل عناصر تخزين البيانات في عشرين نظاماً، بينما لم تتوافر جميع عناصر الأمن المطلوبة إلا في ثلاثة أنظمة فقط، وكافة خصائص الدعم الفني في نظامين، وتوافرت كل عناصر سهولة الاستخدام في نظام واحد فقط، ولم تتوافر جميع عناصر المخرجات والإضافات في أي نظام.
- حققت ثلاثة أنظمة نسبة 90% في إجمالي المعايير السبعة وعناصرها المختلفة، وتشير هذه النسبة إلى أن النظام يضمن تلبية احتياجات المستخدمين، وتحقيق توقعاتهم، وهذه النظم هي:Tiki Wiki CMS Groupware ، MediaWiki ، Wagn.
- على الرغم من تقارب النسب الطفيفة بين النظم الثلاثة الأُول في الترتيب، فإن من الملاحظ انتشار استخدام نظام الميدياويكي MediaWiki على المستوى العالمي وخاصة على المستوى العربي رغم احتلاله المرتبة الثانية في ترتيب القائمة، ويمكن رجوع ذلك إلى دعم واجهاته للعديد من اللغات، والتي يبلغ عددها مائة وأربعين (140) لغة من بينها اللغة العربية، بينما يدعم نظام Tiki Wiki –والذي يحتل المرتبة الأولى في الترتيب– تسع عشرة لغة (19) ليس من بينها اللغة العربية، في حين عدم دعم نظام Wagn –والذي يحتل المرتبة الثالثة في الترتيب– لأية لغة غير لغة النظام.
- بالنسبة للنظم التي تدعم واجهاتها اللغة العربية، فتوضح النتائج إلى دعم واجهات ثلاثة أنظمة فقط للغة العربية، وهي: MediaWiki و Dokuwiki و Hatta.
- يُعد نظام mobiki أضعف النظم وفقاً لنسب توافر معايير الدراسة به، فعلى الرغم من وجود كافة عناصر متطلبات النظام به؛ فإنه لم يحقق سوى 20% من خصائص الملامح العامة، و 50% من عناصر تخزين البيانات، و 33% بالنسبة لعناصر الأمن المطلوبة، و 25% من إمكانات الدعم الفني، و 28% بالنسبة لعناصر المخرجات والإضافات، وصفر في كافة عناصر سهولة الاستخدام.
- تتفق الدراسة مع دراسة Bejune, Matthew[44]، حيث أكدت أن نظام الميدياويكي "MediaWiki" هو أكثر نظم إدارة المحتوى الخاصة بالتأليف التعاوني (الويكي Wiki) استخداماً في المكتبات.

وفي الختام توصي الدراسة بإجراء المزيد من التجارب للاستخدامات المختلفة لنظم إدارة المحتوى الرقمي الخاصة بالتأليف التعاوني في المجالات المختلفة، لاسيما مجال التعليم؛ وذلك نظراً لافتقار إنتاجنا العربي لمثل هذه الدراسات، كما أجدد دعوة الباحثين العرب لإجراء مثل هذه الدراسات التجريبية وتطبيقها على عينة من الطلاب، سواء أكانوا طلاب المدارس بالمرحلة الثانوية، أو طلاب المعاهد والكليات بالمرحلة الجامعية.

المراجـــع

1. Harinarayana, N.S. and Raju, N. Vasantha. "Web 2.0 features in university library website." *The Electronic Library* 28.1(2010): p.77. Print.
2. Kajewski, Mary Ann. "Emerging technologies changing our service delivery models." *The Electronic Library* 25.4 (2007): p.22. Print.
3. Dearstyne, Bruce W. "Blogs, Mashups, & Wikis." *The Information Management Journal* July/Augst (2007): p.27. Print.
4. Mc Kiernan, Gerry. "E-profile." *Library Hi Tech News* 8 (2005): p.46. Print.
5. *LOC. CIT.*
6. Long, Sarah Ann.: "What's new in libraries exploring the wiki world: the new face of collaboration." *New Library World* 107.1222/1223 (2006): 157-159. Print.
7. أحمد، فايزة دسوقي. "الويكي." *المعلوماتية*، ص16، 22 (2008):.
8. Wikipedia. Web. 12 Jul. 2013 < http://ar.wikipedia.org/wiki/Wiki>.
9. Long, Sarah Ann. *Op.Cit.*, p.157.
10. MediaWiki. Web. 10 Oct. 2013. <http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>.
11. PBwiki. Web. 11 Oct. 2013. <http://pbworks.com/>.
12. PmWiki. Web. 12 Oct. 2013. < http://www.pmwiki.org/wiki>.
13. موسوعة المعرفة. ويب. 11 فبراير 2014.< http://www.marefa.org/index.php >
14. Wikipedia dictionary. Web. 17 Jan. 2014. <http://www.econtent.org.sa/Pages/Default.aspx>.
15. WIKIBOOKS. Web. 17 Jan. 2014. < http://www.wikibooks.org>.
16. Wikiquote. Web. 17 Jan. 2014. < http://www.wikiquote.org>.
17. Wikisource> Web. 17 Jan. 2014. < http://wikisource.org/wiki/Main_Page>.
18. عثمان، نها محمد أحمد. "الموسوعات مفتوحة المصدر: موسوعة المعرفة نموذجاً." *مجلة المكتبات والمعلومات العربية*: ص 167. مطبوع، 32. 2 (إبريل 2012).
19. Wikispecies. Web. 17 Jan. 2014. < http://species.wikimedia.org/wiki/Main_Page>
20. Wikiversity. Web. 17 Jan. 2014. < http://beta.wikiversity.org/wiki/Main_Page>.
21. Wikinews. Web. 17 Jan. 2014. < http://en.wikinews.org/wiki/Main_Page>.
22. Wikitravel. Web. 14 Jul. 2013. <http://wikitravel.org/en/Main_Page>.
23. WikiCar. Web. 14 Jul. 2013. < http://wikicars.org/en/Main_Page>.
24. WikiHow. Web. 14 Jul. 2013. < http://www.wikihow.com/Main-Page>.
25. LISWiki. Web. 22 Sept. 2013. <http://liswiki.com/wiki/Main_Page>.
26. Library success: a best practices wiki. Web. 22 Sept. 2013. http://www.libsuccess.org/main_page>
27. Ramos, Miguel and Piper, Paul. "Letting the grass grow: grassroots information on blogs and wikis." *Reference Services Review* 34.4(2006): p.573. Print.

28. The Biz Wiki. Web 22 Sept. 2013. <http://infotree.library.ohiou.edu/single-records/3482.html>.

29. أبو الخير، إبراهيم حسن. " الموسوعة العربية الحرة في مجال المكتبات وعلوم المعلومات باستخدام نظام ويكي wiki لإدارة المحتوي." *مجلة الفهرست* 19.: 50-63. مطبوع. 20 (2007)

30. كرم قبسي. "ويكيمكتبات: البداية والهدف بين النجاح والفشل. يوتيوب " 24 فبراير 2014.. <http://www.youtube.com/watch?v=k9-_otrfIZU>.

31. Chawner, Branda and Lewis, Paul H. "WikiWikiWebs: new ways to communicate in a web environment." *Informatin Technology and Libraries* March (2006): p.33. Print.

32. CMS Wiki. Web. 25 Aug. 2013. < http://cmswiki.com/tiki-index.php>.

33. DMOZ. Web. 26 Aug. 2013. <http://www.dmoz.org>.

34. YAHOO Directory. Web. 26 Aug. 2013. <www.yahoo.com>. <http://dir.yahoo.com/computers_and_internet/software/internet/world_wide_web/html_editors/wikis/>

35. WikiMatrix. Web. 21 Aug. 2013. < http://www.wikimatrix.org/index.php>.

36. راجع:

- عبد الهادي، محمد فتحي. *الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات*. دار المريخ للنشر،394ص. مطبوع -الرياض 1981م.

- عبد الهادي، محمد فتحي. *الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات*-577ص. مطبوع، *في عشر سنوات: 1976-1985م* .: دار المريخ للنشر، الرياض، 1989م.-

- عبد الهادي، محمد فتحي. *الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات*- 655ص. مطبوع. *1986-1990م*. *مكتبة الملك فهد الوطنية*، الرياض: 1995م..

- عبد الهادي، محمد فتحي. *الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات*- 805ص. مطبوع-. *1991-1996م*.: مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض 2000م..

- عبد الهادي، محمد فتحي. *الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات:* - 728ص. مطبوع- *1997-2000م*. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض: 2003م..

- عبد الهادي، محمد فتحي. *الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات*- 637ص. مطبوع 754ص. مطبوع. *2001-2004م*.مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض:2007م..

- عبد الهادي، محمد فتحي. *الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات: 2005-2007م*. امكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض: 2010م..

- عبد الهادي، محمد فتحي. *الإنتاج الفكري العربي في مجال المكتبات والمعلومات:* - 504ص. مطبوع- *2008-2009م*. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض: 2012م..

- قاعدة الهادي للإنتاج الفكري. ويب. 11 يوليو 2013. <http://arab-afli.org/index.php?page=43&link=92&sub=93>

37. أبو الخير، إبراهيم حسن. "نظم إدارة المحتوى: دراسة تقويمية." *مجلة المكتبات والمعلومات العربية* 32. 5-42. مطبوع 2 (إبريل 2012):

38 . النقيب، متولي. "تطوير كفاءة نظم إدارة المحتوى الرقمي العربي من قبل المستخدمين وتأثير ذلك على نجاحها: دراسة تطبيقية على مشاريع الرقمنة بالبيئة المصرية." *مؤتمر المحتوى العربي في الإنترنت: التحديات والطموحات*. مج2، ص ص 897- 972 جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية: 5-1432/11/7 هـ (الموافق 3-2011/10/5م).

39 . الغامدي، منصور و طويلة، محمد أنس. " ويكي عربي: مشروع إثراء المحتوى العلمي العربي على شبكة الإنترنت." *مؤتمر المحتوى العربي في الإنترنت: التحديات والطموحات*. مج3، ص ص 209- 234 ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية: 5-1432/11/7 هـ (الموافق 3-2011/10/5م).

40 . نجم، قاسم و الحربي، سعد. "أثر نظم إدارة المحتوى على الرضا المؤسسي عن المحتوى الرقمي العربي في الجامعات السعودية." *مؤتمر المحتوى العربي في الإنترنت: التحديات والطموحات*. مج3، ص ص 121- 137. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية: 5-1432/11/7 هـ (الموافق 3-2011/10/5م).

41. Botterbush, Hope R. and Parker, Preston. Copyright and collaborative Space: Open Licensing and Wiki." *TechTrends* 52.1 January/February (2008): 7-9. Print.

42. Bejune, Matthew M. "Wikis in Libraries." *Information Technology and Libraries* September (2007): 26-38. Print.

* HTML (Hyper Text Markup Language)

لغة برمجة تستخدم في إنشاء صفحات مواقع الإنترنت الثابتة غير الديناميكية.

53. Doyle. Bob. "Select a CMS in 15 Steps." *EContent*. 3 Sep. 2004. Web. 12 Dec. 2013. <http://www.econtentmag.com/Articles/Column/I-Column-Like-I-CM/Select-a-CMS-in-15-Steps-7057.htm>.

الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء نظريات التعلم

Teaching practices of teachers of schoolgirls with intellectual disabilities in the light of learning theories

*د.ناصر بن سعد العجمي

* أ. نوره بنت محمد الخرجي

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التي تتم في ضوء نظريات التعلم، والتحقق من أثر متغير الخبرة التدريسية، والمؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية، وتصنيف التلميذة ذات الإعاقة الفكرية على هذه الممارسات التدريسية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم أداة الدراسة (الإستبانة)، وقد قام بإعدادها الباحثان بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة، وقد شملت عينة الدراسة (166) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض. وقد أوضحت نتائج الدراسة استناد ممارسات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في التدريس بالمرتبة الأولى على النظرية السلوكية، تلتها النظرية الاجتماعية بالمرتبة الثانية ،وأخيراً جاءت الممارسات في ضوء النظرية البنائية في المرتبة الثالثة ،كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حول درجات ممارسة كل محور من محاور نظريات التعلم الثلاث لصالح مجموعة المعلمات ممن سنوات خبرتهن (أكثر من 10سنوات)، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حول درجات ممارسة كل محور من محاور نظريات التعلم الثلاث تبعا لمتغير تصنيف التلميذة ذات الإعاقة الفكرية لصالح مجموعة معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يدرسن تلميذات قابلات للتعلم، أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل التعليمي، ومتغير المرحلة التعليمية فلم يكن لها أي أثر يذكر على الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء نظريات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، الممارسات التدريسية ،نظريات التعلم.

*Dr. Nasser AlAjmi

*Nourah Mohammed AlKharji

Abstract

This study aimed at recognizing the teaching practices of teachers of schoolgirls with intellectual disabilities that are done in the light of learning theories, and checking the impact that the variable of teaching experience, educational qualification, educational stage and classification of a schoolgirl with intellectual disability have on these practices. To fulfill the study aim, the study tool (Questionnaire) has been developed. It was prepared by the researchers through making use of the theoretical framework and previous studies, and in the light of the study objectives and questions that were formulated. The study sample included (166) teachers of schoolgirls with intellectual disabilities in institutes and programs of intellectual education, Ministry of Education in Riyadh. The results of the study showed that the teaching practices of teachers of schoolgirls with intellectual disabilities rely on the behavioral theory in the first place, then on the social theory and finally on the constructivist theory which in third place. In addition, the results showed there were statistic-marked differences in the response of teachers of schoolgirls with intellectual disabilities about the practice level of each area of the three learning theories in accordance with the variable of classification of a schoolgirl with intellectual disability in favor of a group of teachers of schoolgirls with intellectual disabilities who teach learnable schoolgirls. As for educational qualification variable and educational stage variable, they almost had no impact on the teaching practices of teachers of schoolgirls with intellectual disabilities in the light of learning theories

Key words: Intellectual disability, teaching practices, learning theories

* **كليه التربية-اجامعة الملك سعود -لمملكة العربية السعودية**

***King Saud University, Faculty of Education, Special Education Department-KSA**

مقدمة الدراسة

ترتقي العملية التعليمية بتكامل العديد من العناصر، ومن أهم هذه العناصر المعلم؛ فهو العنصر الأساسي لنجاحها وتقدمها وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وذلك متى كان جيد الإعداد والتطوير المهني، فهو الذي يترجم المناهج الدراسية إلى خبرات تعليمية بناءة لدى الطلاب من خلال التفاعل معهم، وقدرته على تحقيق أقصى نواتج تعلم مع هؤلاء التلاميذ من خلال ممارساته الجيدة لعملية التدريس والمنطلقة من أسس نظرية قوية وتأتي الممارسات التدريسية في طليعة الأمور التي تستحق الكشف والمراجعة والتدقيق والتطوير باعتبارها المسؤولة مباشرة عن تطوير العملية التربوية؛ إذ أن إعداد أفضل المناهج وتشييد أحدث الأبنية المدرسية وتجهيزها بأحدث المختبرات الحاسوبية والتقنية لا يكفل أن تكون الممارسات التدريسية سوية، وأن تكون مخرجات العملية التربوية بالمستوى المطلوب والمأمول، مالم يكن المعلم الذي يعد حجر الزاوية الأساسي معدًّا إعدادًا علميًّا وتربويًّا ومقتنعًا بعمله ومتحمسًا له، وذلك لضمان توظيف التجهيزات والتحضيرات التي يتم إعدادها بشكل فعال في الممارسات التدريسية، وهذا يدل على أهمية كشف واقع الممارسات التدريسية والبحث في طرق تطويرها(القادري،2004)[1]. وقد ذكر أبو هولا والدولات(2009)[2] أنه ما من معلم يدخل إلى حصة صفية لتدريس موضوع من الموضوعات التعليمية المختلفة، إلا وهو يحمل في بنيته المعرفية تصوراً لهذا الموضوع وللآلية التي سينفذ من خلالها تدريس هذا الموضوع، وفي الكيفية التي سيتعامل من خلالها مع استجابات الطلبة واستفساراتهم ومشاكلهم التدريسية، إلا أن السؤال الحاسم هنا هو: هل يدرك المعلم إلى أي نظريات التعلم يستند في نظريته تلك؟ وهل لديه الرؤية الواضحة حول متطلبات التدريس وفق النظريات المختلفة؟ إن هذا الموضوع مازال ضمن الموضوعات الحاسمة في التربية العلمية، لما له من أهمية في توجيه سلوك المعلم وتطويره. ويعد الإلمام بنظريات التعلم من أهم متطلبات العملية التعليمية، ومن أهم اشتراطات إعداد المعلم الجيد، فمن دونها لن يستطيع المعلم فهم طبيعة عملية التعلم والوصول إلى أهدافه التربوية، وهذا ما أكده المقوشي (2001)[3] إلى صعوبة التعليم بدون أن تكون لدى المعلمين المبادئ الأولية التي تعتمد على أسس نظريه عن الكيفية التي يتم بها التعلم، حتى لا تقتصر جهودهم فقط على ضبط الفصل أو تحديد الواجبات والفروض التي ينبغي على الطلاب القيام بها. ومن هذا المنطلق يسعى الباحثان في الدراسة الحالية إلى الكشف عن هذه الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وما تستند إليه من نظريات التعلم من خلال عبارات إجرائية تعكس أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها هذه النظريات، ومن بين النظريات التعليمية الكثيرة اختارها الباحثان في هذه الدراسة ثلاث نظريات تمثل أهم الاتجاهات التي حاولت تفسير عملية التعلم، وتعتبر من أشهر نظريات التعلم وأكثرها استخداماً وممارسة وفعالية في مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية، ومن ثم تقديم الخطوط العريضة والتطبيقية للممارسات التدريسية لكل نظرية، وهذه النظريات هي: النظرية السلوكية، النظرية البنائية، والنظرية الاجتماعية.

مشكلة الدراسة

ليس الإنسان في حاجة إلى أن يتعلم فقط، ولكن غالباً ما يدفعه حب الاستطلاع إلى محاولة أن يتعلم كيف يتعلم؟ وللإجابة على هذا السؤال ظهرت العديد من نظريات التعلم التي تحاول تفسير عملية التعلم، وكل نظرية تتضمن مجموعة من التطبيقات التربوية في الفصل الدراسي، وبالتالي أصبحت نظرية التعلم تقوم بدور الأداة أو الوسيلة في عملية التعلم، وقد أدى اختلاف العلماء والدراسات في التربية وعلم النفس في تفسير عملية التعلم إلى اختلاف النظريات وتعدد تطبيقاتها وفي عصر التطورات السريعة المتلاحقة في شتى مجالات الحياة ومنها المجال التربوي يجب على التربويين إعداد التلاميذ في ضوء النظريات التربوية الحديثة، وذلك باستخدام استراتيجيات وطرق وأساليب تدريس تستند إلى هذه النظريات وتقوم على إيجابية المتعلمين (زهران، 2011)[4] . وقد أكد (هارون 2007)[5] أن عملية تعليم ذوي الإعاقة الفكرية مختلف المهارات التي تساعدهم على التفاعل بإيجابية مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية من الأمور الشاقة لدى الكثير من المعلمين في مجال التربية الفكرية، وذلك يرجع إلى عدم تمكن هؤلاء المعلمين من استخدام أنسب استراتيجيات التدريس القائمة على

المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، والقائمة على الفهم السليم لخصائص هؤلاء التلاميذ الفريدة . وتعد معرفة الأطر النظرية التي تستند إليها الممارسات التدريسية للمعلمين خطوة أولى في مراجعة نوع السلوك الذي يحدث داخل حجرة الدراسة، كما أن الكشف عن هذه الأطر يساعد مؤسسات إعداد المعلمين في التأمل في طبيعة برامج إعداد المعلمين، وهل تكسب تلك البرامج المعلمين المهارات والمعارف اللازمة التي تنبثق من هذه النظريات، ومن ثم الاستفادة منها في الواقع العملي (الصغير والنصار، 2002)[6] . وتأسيساً على ما تقدم، ونظراً لندرة البحوث والدراسات التي تعنى بتحديد الأسس النظرية العلمية التي تستند إليها ممارسات المعلمين في الوطن العربي، وبالأخص ممارسات معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ونتيجة لما لمسه الباحثان خلال عملهما في معاهد وبرامج التربية الفكرية من أن معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يعمدن إلى استخدام ممارسات تدريسية يألفنها أوعن طريق التقليد والزمالة المهنية بمعلمات أخريات، ولذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن هذه الممارسات وما تستند إليه من أسس نظرية علمية من خلال الإجابة على السؤال التالي :

ما الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التي تتم في ضوء نظريات التعلم في مدينة الرياض ؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التي تتم في ضوء نظريات التعلم في مدينة الرياض؟
2. ما أكثر نظريات التعلم ممارسة في التدريس لدى معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟
3. هل تختلف الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء نظريات التعلم تبعاً(لمتغير الخبرة التدريسية للمعلمة، ومتغير المؤهل التعليمي للمعلمة، ومتغير تصنيف التلميذة ذات الإعاقة الفكرية، ومتغير المرحلة التعليمية للتلميذة ذات الإعاقة الفكرية)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1. الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التي تستخدم في ضوء نظريات التعلم.
2. أكثر نظريات التعلم ممارسة في التدريس لدى معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.
3. أثر المتغيرات التالية (الخبرة التدريسية للمعلمة، ومتغير المؤهل التعليمي للمعلمة، ومتغير تصنيف التلميذة ذات الإعاقة الفكرية، ومتغير المرحلة التعليمية للتلميذة ذات الإعاقة الفكرية) في الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء نظريات التعلم .

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في قلة البحوث والدراسات العربية والمحلية التي تناولت الممارسات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء النظريات التعليمية، فقد تفيد الدراسة الحالية في أن تكون إضافة للمعرفة في مجال نظريات التعلم وما تنبثق منها من ممارسات لتدريس ذوي الإعاقة الفكرية، وتوفر هذه الدراسة مقياس يمكن الاعتماد عليه في الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وتفسيرها في ضوء نظريات التعلم.

الأهمية التطبيقية : تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تقدم وصفًا للممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية القائمة على نظريات التعلم في داخل الفصل، وهذا ما يساعد القائمين على إعداد برامج التدريب للمعلمات في إدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم في تطوير برامج تدريبية للمعلمات تهتم بالنظريات التعليمية وممارساتها

التدريسية والتطبيقية داخل الفصل، وكذلك تساعد نتائج هذه الدراسة في توجيه القائمين على البرامج التربوية في مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة في استحداث مقررات دراسية تربط بين نظريات التعلم وبين الأساليب التدريسية التي تنبثق منها، وتوفر هذه الدراسة مقياساً لممارسات التدريس وفق نظريات التعلم قد يساعد المشرفين التربويين ومصممي المناهج الدراسية في الاستفادة منه في تقويم السلوك التدريسي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية .

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية : اقتصر موضوع الدراسة على الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التي تتم في ضوء نظريات التعلم (النظرية السلوكية، النظرية البنائية، والنظرية الاجتماعية) وهل تختلف هذه الممارسات تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية للمعلمة، المؤهل التعليمي للمعلمة، تصنيف التلميذة ذات الإعاقة الفكرية، والمرحلة التعليمية للتلميذة ذات الإعاقة الفكرية.

الحدود المكانية : اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنات التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض

الحدود الزمنية : تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1435-1436هـ.

الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة معلمات التربية الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة

الممارسات التدريسية (Teaching Practices):

يعرفها زيتون(2006)[7] بأنها: "القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات المعرفية والحركية والاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وبسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ،ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية". ويعرفها الباحثان إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: السلوكيات والأنشطة والإجراءات التي تقوم بها معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية داخل الصف الدراسي أثناء تقديم المادة التعليمية، والتي تؤدي إلى حدوث التعلم، والتي سيتم قياسها من خلال استبيان ممارسات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التدريسية في ضوء نظريات التعلم من إعداد الباحثان. ويعرفها الباحثان إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من السلوكيات والأنشطة والإجراءات التي يقمن بها معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية داخل الصف الدراسي أثناء تقديم المادة التعليمية والتي تؤدي إلى حدوث التعلم ، والتي سيتم قياسها من خلال استبيان الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء نظريات التعلم من إعداد الباحثين.

نظريات التعلم (Learning Theories):

عرفها الزغول (2010)[8] على أنها: "محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها ".

النظرية السلوكية (Behavioral Theory):

عرفها الزغول (2010)[8]على أنها: "مجموعة من النظريات تنقسم إلى قسمين النظرية الارتباطية، وتمثل هذه النظرية كلًّا من بافلوف وواطسون وجثري، وتركز هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباط من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف هذه النظريات فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها، والقسم الثاني هي النظريات الوظيفية وتمثل كلًّا من ثورنديك وهل وسكنر، وتؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك".

النظرية البنائية(Constructivist Theory):

عرفها زيتون (1998)[9] كما يلي: "يتمثل أساس النظرية البنائية في استخدام الأفكار التي تستخدم في إثارة اهتمام التلميذ لتكوين خبرات جديدة، ولذلك يحدث التعلم عند تعديل الأفكار لدى التلميذ، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية أو إعادة تنظيم هذه الأفكار الكامنة في البنية المعرفية، وهذا يعني أن النظرية البنائية تركز على المعرفة والمعلومات التراكمية، والبنية المعرفية لدى التلميذ والعمليات التي تحدث فيها ".

النظرية الاجتماعية(Social Theory):

عرفها الزغول (2010)[8] كالآتي: "هذه النظرية تعرف بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم بالنمذجة، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية؛ لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط – المثير والاستجابة)".يرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس ألبرت باندورا و ولترز (Bandura & Walters, 1963)[10]، وفيها يؤكدان مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسة، وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية.

معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية(Teachers of Schoolgirls With Intellectual Disability) :

يقصد بهم جميع المتخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس على الأقل مسار إعاقة فكرية، وفي حالة عدم توفر هذا المؤهل، فيشترط أن يكون حاصلاً على مؤهل تربوي جامعي على الأقل، بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة (مسار إعاقة فكرية) لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة، وفي حال عدم توفر هذين المؤهلين المذكورين، فيشترط أن يكون حاصلاً على دبلوم معلمين بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة (مسار إعاقة فكرية) مع خبرة لا تقل عن سنتين في تدريس المعاقين فكريًا (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ،1422هـ)[11] . وعرف الباحثان معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائيًا بأنهن: جميع المعلمات اللاتي يقمن بتعليم وتدريب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض .

التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية(Schoolgirls With Intellectual Disability) :

عرفتهم الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual ، 2010)[12] (AAID,2010) and Developmental Disabilities 2010) "بأنهم الأفراد الذين يوجد لديهم قصور ذو دلالة على حد سواء في الأداء الفكري والسلوك التكيفي، والتي تغطي العديد من مهارات الحياة اليومية والاجتماعية والتكيفية، وهذا القصور يظهر قبل بلوغ الفرد سن 18 عاماً ". وعرف الباحثان التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائيًا بأنهن: التلميذات المقبولات في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالرياض، وتقع درجة ذكائهن ما بين 75 إلى 55 درجه على اختبار وكسلر أو ما بين 73 إلى 52على اختبار ستانفورد بينيه لدى التلميذة القابلة للتعليم، ومابين 54 الى40 درجة على اختبار وكسلر أو 51 إلى 36 درجة على اختبار ستانفورد بينيه لدى التلميذة القابلة للتدريب، وتقع أعمارهن من 6–21 سنة لِيَكُنَّ مؤهلاتٍ لدخول معاهد وبرامج التربية الفكرية للحصول على التعليم والتدريب فيها لِيَكُنَّ معتمداتٍ على أنفسهن.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الإعاقة الفكرية

اهتم بدراسة الإعاقة الفكرية عدد من العلماء والمختصين في جميع الميادين المعرفية، مما أدى إلى ظهور الكثير من التعريفات المختلفة للإعاقة الفكرية، وبالتالي اختلاف المحكات التي يستندون عليها في تعريفهم لهذا المفهوم، وتصنيف فئاته. فالمجال الطبي ينظر إلى الأعراض الفسيولوجية باعتبارها محكًا أساسيًا لتعريف حالة الإعاقة الفكرية، وكذلك علماء الاجتماع اعتبروا أن الصلاحية معياراً في التعريف، أما علماء النفس فاعتبروا درجة الذكاء هي المعيار الأساسي للحكم

بوجود الإعاقة من عدمها، وفي المجال التربوي، فإن علماء التربية يرون أن الإعاقة الفكرية تنتج من عاملين، أولهما: عدم مناسبة البيئة التعليمية للاستجابة للاحتياجات التعليمية للفرد، وثانيهما: قصور الوعي المجتمعي في تفهمه لمتطلبات الإعاقة الفكرية، وتوفير الطرق المناسبة لتعليم وتدريب هذه الفئة (الإمام والجوالدة،2010) [13]. ومن المعروف أن الأطباء هم أول مجموعة من المهنيين ممن تعاملوا مع الإعاقة الفكرية، ولقد تعاملوا مع هذه الظاهرة من خلال وجهة نظر طبية بحتة؛ حيث يشير تعريفهم إلى أن الإعاقة الفكرية هي: " إعاقة تتسم بقصور واضح في الأداء الوظيفي العقلي بسبب عدم اكتمال عمر الدماغ سواء كانت تلك الأسباب قبل الولادة أو بعدها أو أثناءها، والتي تظهر قبل سن الثامنة عشرة" (الفرماوي والنساج،2010)[14] ونتيجة لهذا التباين في تعريف الإعاقة الفكرية والانتقادات التي وجهت للتعريفات في المجالات المختلفة فقد تولت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (سابقاً) , American Association of Mental Retardation (AAMR) تبنى التعريفات التي جمعت ما بين التعريف السيكومتري والتعريف الاجتماعي كتعريف هيبر (Heber,1961) وتعريف جروسمان (Grossman,1983) إلى أن أصدرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) عام (1993) تعريفها، والذي ينص على أن الإعاقة العقلية تمثل عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر دون سن 18، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل: مهارات الاتصال اللغوي، العناية الذاتية، الحياة اليومية الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الخدمات الاجتماعية، الصحة والسلامة، الأكاديمية وأوقات العمل والفراغ (الروسان ، 2003) [15] .وقد قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) بتغيير اسمها عام (2002) لتصبح الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)) وأصدرت تعريفها الحديث للإعاقة الفكرية لعام (2010)، وقد جاء في الصيغة الآتية: "توصف الإعاقة الفكرية بذلك القصور الواضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري، وكذلك السلوك التكيفي الذي يتجسد في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة" .مما سبق يمكن القول أن تعاريف الجمعية الأمريكية جاءت كمحاولة لفهم ظاهرة الإعاقة الفكرية من زوايا متنوعة ومتكاملة، وهذا التكامل في النظرة يجعل مفهوم هذه الإعاقة شاملاً للعديد من عناصر التعاريف السابقة (الطبي، والسيكومتري، والاجتماعي) مما يؤكد أن تعاريف الجمعية الأمريكية لا زالت تحظى بالقبول لدى الكثير من المهنيين والمؤسسات المهنية في العالم؛ لأنها – فعلاً – غطت الكثير من الجوانب التي أهملتها بقية التعاريف.

نظريات التعلم

استعرض الباحثان الجوانب النظرية المتعلقة بالنظريات الثلاث: النظرية السلوكية، النظرية البنائية، والنظرية الاجتماعية للتعرف على مفاهيمها، والأسس والمبادئ التي تقوم عليها، وأهم الممارسات التدريسية التي تتم في ضوئها

أ.النظرية السلوكية

تشمل مجموعة النظريات السلوكية فئتين من النظريات هما: النظريات الارتباطية، وتضم نظرية بافلوف وواطسون وجثري، وتؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من خلال الاقتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها .أما الفئة الثانية فهي النظريات الوظيفية وتضم نظرية ثورنديك وهل، وسكنر، وتؤكد هذه النظريات على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك (الزغول،:2010)[8] .ويعد ب.ف.سكنر (B.F. Skinner) المنظر الرئيس لعلم النفس الشرطي، كما تطبق نظريته في التعلم الشرطي الإجرائي على نطاق واسع في التعليم بالمدارس، ويعد "سكنر" من أشد المدافعين عن التعلم المبرمج، وعن تشكيل سلوك الطالب من خلال التعزيز الإيجابي (الصغير والنصار،2002)[6] .

وتقوم نظرية سكنر على عدد من الافتراضات، وهي كما يلي (فايد ،2010)[16] :

1. معدل عدد الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي في ظل التعزيز المتقطع أكبر منه في حال التعزيز المستمر.
2. يختلف معدل الاستجابة باختلاف جدول التعزيز المستخدم (فترة ثابتة، متغيرة، نسبة ثابتة، متغيرة).
3. يمكن برمجة سلوك الكائن الحي من خلال عمليتي التسلسل والتشكيل.
4. يمكن تشكيل الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي في الاتجاه المرغوب باستخدام أساليب التعزيز الملائمة.
5. تتوقف استجابات الكائن الحي للمثيرات المعززة لا على نوع التعزيز أو حجمة، وإنما على أهميته النسبية.
6. التعزيز القائم على التغيير أكثر فاعلية في تشكيل السلوك من التعزيز القائم على الثبات.

ب. النظرية البنائية

تحظى النظرية البنائية والتعلم والتعليم البنائي بقبول واسع لدى التربويين، وما تقدمة من أفكار وتوجهات في التعليم والتعلم، وتعد اتجاهاً حديثاً، واكتسبت أهمية لأثرها الواضح في نواتج التعلم، ولتطبيقاتها وممارساتها الفاعلة في التدريس (البواردي،2014)[17] . ويعتبر العالم جان بياجيه (Jean piaget) أهم المنظرين؛ فقد وضع نظرية متكاملة ومنفردة حول النمو المعرفي، ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان، يطلق على أولهما الحتمية المنطقية، ويطلق على ثانيهما البنائية، ويختص الشق الأول بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية وبتصنيفه لمراحل النمو العقلي، أما الشق الثاني فهو يختص بمسألة بناء المعرفة، وفيه أوضح بياجيه مبدأ المعرفة، بمعنى أن المتعلم قد بنى معرفته، فإيضاح تصوره البنائي لاكتساب المعرفة الجديدة هو جهد المتعلم أثناء التعلم باستراتيجيات النظرية البنائية التي يمارسها المعلم (زيتون وزيتون ،2003) [18].ومن أبرز مبادئ النظرية البنائية في التعلم ما يلي:

1. المتعلم لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي، لكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعلم والتعليم.
2. يحضر المتعلم فهمه المسبق إلى مواقف التعلم ويؤثر هذا الفهم في تعلمه للمعرفة الجديدة (بمعنى أن معلوماته وخبراته السابقة تلعب دوراً مهمًّا في تشكيل أسس التعلم اللاحق)، وعندما يكون هذا الفهم المسبق غير صحيح ومتجذر في عقله ويقاوم التغيير فإنه يؤثر سلباً على تعلم معرفته الجديدة.
3. يبني المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتيًّا؛ حيث يشكل المعنى داخل بنيته المعرفية بناءً على رؤية خاصة به، فالأفكار ليست ذات معان ثابتة لدى الأفراد. (زيتون وزيتون،2003)[18]

ج. النظرية الاجتماعية

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى، مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، أو نظرية التعلم بالنمذجة وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية؛ لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط– المثير والاستجابة، فهي – في تفسيرها لعملية التعلم – تستند إلى توليفة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات (الزغول،2010)[8]. ويقصد بالتعلم الاجتماعي اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي، فالتعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يقوم على عمليات من الانتباه القصدي بدقة تكفي لاستدخال المعلومات والرموز والاستجابات المراد تعلمها في المجال المعرفي الإدراكي، فالفرد يتعلم عن طريق الملاحظة، ويستقبل بدقة الأنماط السلوكية التي تصدر عن النموذج الملاحظ، بما فيها إيماءاته أو تلميحاته الصامتة وخصائصه المميزة لاستدخال المعلومات والاستجابات المراد تعلمها داخل المجال الإدراكي المعرفي للفرد الملاحظ، وتؤثر عمليات الانتباه القصدي هذه على انتقاء أو اختيار ما ينبغي الانتباه له واستدخاله من أنماط سلوكية تصدر عن النموذج ما يجب اكتسابه وتعلمه وما يمكن إهماله أو تجاهله (الشرقاوي،2010)[19] ويرجع باندورا و ولتز (Bandura &Walters,1963)[10] الفضل في تعلم المعايير الاجتماعية والمهارات الأكاديمية إلى الملاحظة؛ حيث يتعلم الفرد من خلال ملاحظته لسلوكيات الآخرين الكثير من

المعايير الاجتماعية والمهارات الأكاديمية. ويرى باندورا (Bandura,1997) [20] أن معظم السلوك البشري يتم تعلمه من خلال ملاحظة الفرد النماذج السلوكية وتقليدها، فعن طريق ملاحظة الفرد المتعلم لسلوك الآخرين تتكون لديه فكرة عن كيفية أداء السلوك، وفي فرص لاحقة فإن هذه المعلومات التي تم مشاهدتها من خلال الملاحظة والمختزنة في الدماغ تعمل كدليل للتصرف. وهناك العديد من التطبيقات التربوية في مجال تعلم الطلبة، والتي تعتمد على مبادئ النظرية الاجتماعية، وهي (قطامي وقطامي، 2006)[21]:

1.يمكن للمعلم استخدام نماذج وتطبيقات وخاصة عندما تكون الأهداف قائمة على عناصر مشتركة من الأنشطة المعرفية والحركية والمهارية .

2.الاتساق في التعزيز، ويعني أن لا يثاب سلوك في مرة ويعاقب في مرة أخرى، كما أنه لا يعني ضرورة التعزيز في كل مرة يأتي فيها التلميذ بسلوك سليم .

3.استخدام نماذج للأداء الصحيح إلى جانب نماذج للأداء الخاطئ معاً في نفس الوقت، فالطالب الذي أداؤه غير مرضٍ يستفيد من مقارنة نماذج الأداء الخاطئ بنماذج الأداء الصحيح مما يؤدي إلى تعديل سلوك الأداء الخاطئ إلى الأداء الصحيح.

4. نمذجة السلوك المراد إكسابه للطلاب في ظروف مماثلة للظروف التي سيؤدي فيها الطالب المهارة المطلوبة .

5.استثارة انتباه الطلاب من حيث السعة والأمد من خلال عرض نماذج أدائية صامتة للمهارات المراد إكسابها للطلاب مع استخدام الأفلام والشرائح والنماذج والشفافيات الملائمة.

6.عمل تطبيقات في البداية على بعض الطلاب عندما يكون الهدف هو إكساب الطلاب بعض أنماط السلوك التفاعلي القائم على الحوار كتقمص بعض الشخصيات التاريخية والروائية، وتشكيل السلوك المراد نمذجة سلوكها على بعض الطلاب مع تقديم النموذج الصحيح لكل نمط سلوكي من خلالها.

الممارسات التدريسية

مفهومها وأهميتها:

يؤكد كثير من المربين والباحثين التربويين مثل برونر (Bruner) وربونسون وأوزبل (Ausubel & Robinson) على أهمية دور المعلم في أنجاح عملية التعليم الصفي، ويتأثر هذا الدور بشخصية المعلم ودافعيته ومعرفته المتعمقة بالمادة، وقدراته على تنظيم بيئة تعليمية مناسبة (زيتون،2007)[22] .وقد عرف المقطري (2000)[23] الممارسات التدريسية بأنها: هي تلك الأداءات والنشاطات التعليمية من أقوال وأفعال يقوم بها المعلم أثناء تنفيذ الدرس داخل غرفة الصف. وعرفها (حميدة ،2000)[24] بأنها: الأداء الذهني الحركي الذي يتبعه المعلم في أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء. ويعرفها (زيتون،2006)[7] بأنها: قابلية التحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية، الحركية، الاجتماعية، ومن ثم تقييمها في ضوء معايير الدقة في القيام بها، وبسرعة إنجازها، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينها من خلال البرامج التدريبية. ويشير ريد (Raid,1999)[25] إلى أن الممارسات الصفية تتطلب من المعلم معرفة تامة بالمناهج وأيدولوجياتها، وطرق التدريس، والطالب وكيفية التعامل معه، ومعرفة عميقة بالمحتوى، وطرق التقويم واتساق المحتوى وبيئات التعلم مع حاجات الطلاب لتحقيق تعلم فعال. ويرى روس (Ross,2000)[26] أن الممارسات التدريسية للمعلم تكون مبنية على أيدولوجيات محكمة تؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على ممارساته التدريسية في غرفة الصف، ويتفق كيلي (Kelly,2004)[27] مع روس في أن هناك عدة أيدولوجيات تغلف المناهج وتؤثر في تكوينها، وبالتالي فإن ذلك ينعكس مباشرة على الغرفة الصفية وطرق تدريس المعلمين وممارساتهم التدريسية، وتعكس هذه الأيديولوجيات نظريات التعلم التي تستند إليها النماذج المتبعة في المواقف الصفية، وما تنطوي عليه من ممارسات تدريسية مختلفة. يرى (قنديل 1993)[28] "أن الممارسات التدريسية

ترتكز على أربعة أساسيات، تتلخص فيما يلي: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس، إدارة الفصل وتنظيمه". ويشير (شوق 1998) [29] إلى "أن التخطيط للتدريس هو وصف إجرائي لأفضل الفعاليات والوسائل والأدوات والمواد والأنشطة التي سوف تستخدم لتحقيق أهداف تدريسية وكيفية توظيفها وإعدادها، وعليه فإن أي عمل يحتاج إلى إنجاز لابد من وضع خطة تناسبه ".

الدراسات السابقة

راجع الباحثان عددًا من الدراسات السابقة، إلا أنهما لم يتمكن من العثور على دراسات سابقة تناولت بشكل مباشر ممارسة معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للتدريس في ضوء نظريات التعلم، ومعظم ما توافر من دراسات ارتبط بممارسات المعلمين التدريسية للنظرية البنائية ونظريات الذكاءات المتعددة وفعالية هذه الممارسات المستمدة من هذه النظريات على تحصيل التلاميذ، وأثر برامج تدريبية للمعلمين قائمة على نظريات التعلم على ممارساتهم التدريسية، كما استعرض الباحثان بعض الدراسات التي اهتمت بالكشف عن واقع الممارسات التدريسية للمعلمين وتباينها من معلم لآخر تبعاً لعدد من المتغيرات، وذلك لأهميتها في تطوير العملية التعليمية، وفيما يلي استعراض لأهم الدراسات العربية والأجنبية التي تمكن الباحثان من العثور عليها : قامت البواردي (2014) [17] بدراسة هدفت إلى واقع معرفة الممارسات البنائية لدى معلمات الرياضيات في مدينة عنيزة بمنطقة القصيم في ضوء مناهج (سلسلة ماجروهيل النسخة العربية)ودرجة ممارستهن لمبادئها، تكونت عينة الدراسة من (70) معلمة في مختلف مراحل التعليم العام، وتكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة من إعداد الباحثة، تكونت من (57) فقرة، ولإعطاء نظرة كلية وعميقة حول معرفة معلمات الرياضيات بالنظرية البنائية الذي طوره الباحثان سيمون وشفتر (simon & schifter,1993) لتقييم مدى معرفة المعلمات بالنظرية البنائية، وتم التحقق من صدقه وثباته، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى معرفة معلمات الرياضيات (أفراد العينة) لمبادئ النظرية البنائية جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهن بشكل عام جاءت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائيًا على مقياس المعرفة بالنظرية البنائية حسب متغير عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على أكثر من ثلاث دورات تدريبية، وأيضا حسب متغير خبرتهن التدريسية لصالح المعلمات اللواتي خبرتهن التدريسية أكثر من عشر سنوات، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا على مقياس المعرفة بالنظرية البنائية حسب متغير المؤهل العلمي. وقام كلٌ من الجوالدة والقمش ومقابلة (2011) [30] بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية، بالإضافة إلى التعرف على الاختلافات في الممارسات الصفية المرتبطة بهذه النظرية لدى معلمي الطلبة الموهوبين باختلاف المتغيرات جنس المعلم، التخصص، المؤهل التعليمي، تكونت عينة الدراسة من (54) معلماً ومعلمة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحثون أداة لقياس مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية تكونت من (56) فقرة، وأشارت النتائج إلى أن الذكاءات المتعددة الممارسة لدى أفراد عينة الدراسة الأكثر ممارسة الذكاء المنطقي الرياضي وأقلها ممارسة الذكاء الاجتماعي، وأظهرت النتائج تفوق الإناث في بعد الذكاء اللغوي وتفوق الذكور في بعد الذكاء المكاني والاجتماعي، وأما فيما يتعلق بدلالة الفروق حسب متغير تخصص المعلمين لم تظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاءات المتعددة السبعة موضوع الدراسة الحالية فروق ذات دلالة إحصائية، وحسب دلالة الفروق وحسب متغير المؤهل العلمي جاءت الفروق في بعدي (الذكاء الموسيقي والذكاء الاجتماعي) لصالح المعلمين ذوي المؤهلات العلمية (دراسات عليا). وأجرى العليمات (2010) [31] دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن للكفايات المهنية في ضوء معايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على ستة مجالات، تكونت عينة الدراسة من (75) مديراً ومديرة، و(12) مشرفاً ومشرفة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية

الأولى للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا كانت متوسطة. كذلك أجرى كارا (Kara. 2009)[32] دراسة كان الهدف منها هو إظهار كيف تؤثر معرفة المعلمين المرشحين للتدريس وهم في السنة الثانية من كلية التربية عن نظريات التعلم على اتجاهاتهم نحو التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً من طلاب كلية التربية في السنة الثانية في جامعة اديامان في (تركيا)، وكانت أداة الدراسة مقياس للاتجاهات يتكون من (40) فقرة، وقد تم إعطاء هؤلاء الطلاب مجموعة من الاتجاهات نحو التعلم كاختبار قبلي وبعدي بعد تقديم موضوع نظريات التعلم، وقد بينت نتائج الاختبار البعدي أن وحدة نظريات التعلم ساعدت الطلاب على فهم طبيعة التعلم بشكل أفضل ، وأصبحوا أكثر انفتاحاً على التعلم وتوقعاتهم أعلى عن فوائد التعلم، وأقل قلقاً فيما يتعلق بالتعلم . وقد قام أبوهولا و الدولات(2009)[2]

بدراسة هدفت إلى استقصاء تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية، وقد قام الباحثان بتحليل وثائق الأداء للمعلمين المشاركين كما تم ملاحظة عدد من الحصص الصفية لدى ستة معلمين يدرسون العلوم في مديريتين من مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمًا واحدًا من المعلمين أظهر تصورات واضحة عن نظريات التعلم بينما لم يظهر الخمسة الآخرون أي تصورات، وأن امتلاكهم أو عدم امتلاكهم تصورات عن نظريات التعلم قد انعكس على ممارساتهم التعليمية، كما أن معلمًا واحدًا اكتسب نظريته التدريسية من خلال معرفته لمبادئ نظريات التعلم، أما الآخرون فقد اكتسبوها من خلال التقليد والزمالة المهنية . وأجرى الحربي (2004)[33] دراسة بعنوان درجة استخدام معلمي العلوم لأفكار النظرية البنائية بالتدريس في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (72) معلماً ومعلمة يدرسون العلوم في المرحلة الثانوية، وصمم الباحث أداة للملاحظة الصفية مستندة إلى النظرية البنائية، وقد دلت النتائج إلى أن معلمي العلوم في السعودية قليلاً ما يوظفون أفكار النظرية البنائية أثناء تدريسهم . وكذلك أجرى كلٌ من بيورمان و إيفانز (Burman& Evans,2003)[34] دراسة هدفت إلى تحسين مهارات القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة حيث أعد الباحثان استراتيجية تدريسية تعتمد أساليبها وأنشطتها التعليمية على نظرية الذكاءات المتعددة، تكونت عينة الدراسة من (27) طالباً في الصف الثاني، ولأغراض القياس القبلي تم تطبيق اختبار تحصيلي في القراءة ثم تحليل إجابات الطلاب، وتم إجراء مسح للآباء لمعرفة مدى وعيهم بالمشكلات القرائية التي يعاني منها أبناؤهم والأساليب التي يتبعونها في الدراسة، كذلك إجراء مسح لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو القراءة ومدى الدعم الذي يتلقونه من والديهم لمواجهة الصعوبات القرائية التي يعانون منها، ثم تم تطبيق البرنامج التعليمي المبني على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس القراءة لمدة (13) أسبوعاً، وقد بينت النتائج أن الأساليب والأنشطة التعليمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسن ملحوظ في القياس البعدي لمهارات القراءة لدى أفراد عينة الدراسة مقارنة بالقياس القبلي. وقامت نولين (Nolen,2003)[35] بدراسة هدفت إلى فحص قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على فهم المقررات الدراسية التي يدرسونها من خلال أساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن أساليب التدريس القائمة على هذه النظرية كانت فعالة في زيادة فهم أفراد عينة الدراسة لمقرراتهم الدراسية، مما أدى إلى رفع مستوى تحصيلهم الدراسي .قام الصغير والنصار (2002)[6] بدراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم والفروق بين هذه الممارسات تبعًا لعدد من المتغيرات، وهي المؤهل والتخصص والمرحلة التعليمية، وقد اختارت الدراسة ثلاث نظريات النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية الإنسانية، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم توزيع استبانة على عينة عشوائية مؤلفة من (350) معلماً لجمع بيانات الخاصة بالدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة استناد ممارسات المعلمين التدريسية إلى النظرية الإنسانية أكثر من النظريات الأخرى، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي المؤهلات الأعلى من البكالوريوس والمعلمين ذوي المؤهلات الأقل من البكالوريوس فيما يتعلق بالنظرية المعرفية لصالح المعلمين ذوي المؤهلات

الأعلى من البكالوريوس، أما فيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية فلم يكن له أثر يذكر على ممارسات المعلمين في ضوء نظريات التعلم، وأظهر متغير التخصص فروقاً بين المجموعات؛ حيث جاءت الفروق بين معلمي التربية البدنية والفنية من جهة ومعلمي الاجتماعيات من جهة أخرى فيما يتعلق بالنظرية الإنسانية لصالح معلمي الاجتماعيات . وعلى الرغم من أهمية الدراسات السابقة وتركيزها على موضوعات ذات صلة بموضوع الدراسة إلا أنها تختلف في موضوع الدراسة الحالية في التعرف والكشف عن ممارسات معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث اهتمت أغلب الدراسات بالكشف عن ممارسات معلمي العلوم والرياضيات والتربية الإسلامية، كما أن الدراسات السابقة وما حصلت عليها من نتائج في فعالية الممارسات التدريسية المنبثقة من نظريات التعلم على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ تشجعنا في الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لتسليط الضوء عليها وتطويرها.

منهج الدراسة

لقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، وقد تم اختياره؛ نظراً لملاءمته موضوع الدراسة الحالية وأهدافها، وهو ما يعرفه (عبيدات، 2001)[36] بأنه: "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا وتعبيراً كميًّا.

مجتمع الدارسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في معاهد برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض (بنات) والبالغ عددهن (267) معلمة، موزعات على معهدين، و(36) برنامج دمج للتربية الفكرية للعام الدراسي 1435-1436هـ،وهي مجموع معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنات بمدينة الرياض للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية (إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض،1435-1436) [37].

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة الرياض(بنات)، وقد بلغ عددها (166) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بنسبة(62%) من مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد عينة الدراسة

يمكن توضيح عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة كما في الجداول (1، 2، 3، 4) توضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وتصنيف الطالبة، والمرحلة الدراسية.

جدول1: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	20	%12.05
من 5 – 10 سنوات	44	%26.51
أكثر من 10 سنوات	102	%61.45
الإجمالي	166	%100

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ممن خبرتهن (أكثر من 10 سنوات) نسبتهن المئوية (61.45%)، ثم يليهن من خبرتهن (من خمس – عشر سنوات)، وذلك بنسبة مئوية (26.51%)، وأخيرًا يأتي من خبرتهن (أقل من خمس سنوات) بنسبة مئوية (12.05%) مما يدل على أن أكثر أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ممن لديهن خبرة كبيرة في هذا المجال.

جدول 2: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	العدد	النسبة المئوية
أقل من بكالوريوس	4	%2.41
بكالوريوس	155	%93.37
ماجستير	7	%4.22
الإجمالي	166	%100

يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية ممن مؤهلهن التعليمي البكالوريوس، وذلك بنسبة مئوية (93.37%)، ثم يأتي حملة الماجستير بنسبة مئوية (4.22%)، وأخيراً يأتي من مؤهلهن التعليمي أقل من البكالوريوس، وذلك بنسبة مئوية (2.41%).

جدول 3: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب تصنيف التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

تصنيف الطالبة	العدد	النسبة المئوية
قابلات للتعليم	122	%73.49
قابلات للتدريب	44	%26.51
الإجمالي	166	%100

يتضح من الجدول السابق أن معظم أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يدرسن الطالبات القابلات للتعليم؛ حيث كانت نسبتهن المئوية (73.49%)، ثم يأتي أفراد العينة ممن يدرسن الطالبات القابلات للتدريب، وذلك بنسبة مئوية (26.51%).

جدول 4: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية
الابتدائي	105	%63.25
المتوسط	40	%24.10
الثانوي	21	%12.65
الإجمالي	166	%100

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يدرسن طالبات المرحلة الابتدائية حيث كانت نسبتهن المئوية (63.25%)، ثم يأتي أفراد العينة ممن يدرسن طالبات المرحلة المتوسطة وذلك بنسبة مئوية (24.10%)، وأخيرًا يأتي من يدرسن طالبات المرحلة الثانوية بنسبة مئوية (12.65%).

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة، وذلك للحصول على المعلومات بتصميم استبانة، وذلك لملاءمتها للمنهج البحثي المستخدم؛ وهو المنهج الوصفي؛ لتحديد مدى الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التي تتم في ضوء نظريات التعلم، مستفيدة من الإطار النظري والدراسات السابقة، وبالرجوع لعدد من المقاييس التي ترتبط بأهداف الدراسة؛ وهي مقياس ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم(الصغير والنصار،2002)[6]، ومقياس التدريس البنائي (ريان،2011)[38]، ومقياس الممارسات الصفية التدريسية من منظور بنائي (هندي والتميمي،2013)[39]، ومقياس التدريس البنائي (الخالدي،2013) [40]،كما تم الرجوع إلى ما كتب في الأدبيات العربية والأجنبية عن التطبيقات التربوية في التربية الخاصة المنبثقة من نظريات التعلم (السلوكية والبنائية والاجتماعية).

واشتمل الاستبيان على جزأين لتحقيق أهداف الدراسة، كما يلي:

الجزء الأول: وتضمن جمع معلومات عن عينة الدراسة توضح المتغيرات التالية: (المؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية، والمرحلة التعليمية التي تقوم بتدريسها، وتصنيف التلميذة ذات الإعاقة الفكرية التي تقوم المعلمة بتدريسها)كما سبق إيضاحها. الجزء الثاني: وتضمن هذه الجزء (23) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي:

1. بعد النظرية السلوكية: وتكون من (6) عبارات، اشتملت على أهم التطبيقات التربوية المنبثقة من هذه النظرية، والتي تمارس مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية .

2. بعد النظرية البنائية: وتكون من (10) عبارات، واشتملت على أهم التطبيقات التربوية المنبثقة من هذه النظرية، والتي يمكن أن تمارس في التدريس مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية وتتلاءم مع قدراتهن.

3. بعد النظرية الاجتماعية: وتكون من (7) عبارات، اشتملت على أهم مبادئ النظرية الاجتماعية في الممارسة في تدريس التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية .

صدق الأداة

يقصد بالصدق: "شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (العساف، 1427هـ)[41] . وقد قام الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال القيام بالتالي:

1.الصدق الظاهري لأداة الدراسة

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، تم عرضها على (8)من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، لبيان مدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وبيان مدى دقة الصياغة من حيث سلامة اللغة ووضوح معانيها. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وتم اعتماد العبارات التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين، والتي تزيد عن نسبة (85٪) فأكثر، والملحق رقم (2)يوضح قائمة أسماء لجنة التحكيم .

2. صدق البناء الداخلي

(الاتساق الداخلي):لحساب صدق البناء الداخلي للاستبانة تم التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول 5: يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور: النظرية السلوكية وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
1	0.67	**0.00	4	0.74	**0.00
2	0.79	**0.00	5	0.75	**0.00
3	0.78	**0.00	6	0.82	**0.00

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد النظرية السلوكية معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

جدول 6: يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور الثاني: النظرية البنائية وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
1	0.70	**0.00	6	0.65	**0.00
2	0.63	**0.00	7	0.84	**0.00
3	0.38	*0.015	8	0.69	**0.00
4	0.45	**0.004	9	0.65	**0.00
5	0.60	**0.00	10	0.39	*0.013

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد النظرية البنائية معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

جدول 7: يبين معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور : النظرية الاجتماعية وبين الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	مستوى الدلالة الإحصائية
1	0.62	**0.00	5	0.68	**0.00
2	0.81	**0.00	6	0.74	**0.00
3	0.67	**0.00	7	0.67	**0.00
4	0.60	**0.00			

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لبعد النظرية الاجتماعية معاملات جيدة ومقبولة، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.05).

ثبات الأداة

المقصود بثبات أداة الدراسة أنها تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة (العساف،1427) [41].

وقد تم حساب ثبات الاستبانة وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلمة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام كل من معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 8: يبين حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: النظرية السلوكية	6	0.83
المحور الثاني: النظرية البنائية	10	0.84
المحور الثالث: النظرية الاجتماعية	7	0.85
الدرجة الكلية للاستبانة	23	0.86

يتضح من الجدول السابق ارتفاع ثبات معظم محاور الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث انحصر معامل الثبات بين (0.83، 0.85) وهي معاملات ثبات مرتفعة أو مقبولة، كما يتضح ارتفاع معامل ثبات الاستبانة على جميع الأبعاد (الدرجة الكلية) حيث بلغ (0.86)، مما يدل على قبول ثبات الاستبانة بشكل عام. ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدام الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة = 4، متوسطة = 3، متوسطة = 2، لا أمارس =1)، تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربع مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (4–1) ÷ 4= 0.75 لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل.

جدول 9 : يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
كبيرة	4 – 3.26
متوسطة	3.25 – 2.51
قليلة	2.50 – 1.76
لا أمارس	1.75 – 1

تطبيق الأداة (الاستبانة)ميدانيًّا

بعد الانتهاء من تحيكم الاستبيان وإعداده في صورته النهائية قام الباحثان باستكمال الإجراءات اللازمة لتوزيعها على أفراد عينة الدراسة وفق الإجراءات التالية:

- أخذ الموافقات والتصريحات اللازمة لإجراءات الدراسة من قبل إدارة التعليم بمنطقة الرياض.
- حدد الباحثان معاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض من خلال الإحصائية المعدة من (إدارة التعليم بمنطقة الرياض-1435-1436).
- تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تتكون من (40) معلمة، لاستخراج معاملات الصدق والثبات.
- استغرقت عملية توزيع الاستبانات وجمعها قرابة 3 أسابيع.
- بعد ذلك ثم فرز الاستبانات العائدة من المعلمات لمعرفة مدى استيفائها للبيانات المطلوبة، وجرى التحقق من صلاحيتها للتفريغ واستبعاد غير الصالح منها.
- وبعد ذلك تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات.

الأساليب الإحصائية

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة.
- تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) T.test لعينتين مستقلين، ولذلك للوقوف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول محاور نظريات التدريس الثلاث التي تُعزى لمتغير تصنيف الطالبة ذات الإعاقة الفكرية.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول محاور نظريات التدريس الثلاث التي تُعزى للمتغيرات (الخبرة التدريسية، المؤهل التعليمي، المرحلة التعليمية).
- اختبار شيفية (Scheffe) لدراسة الفروق البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التي تتم في ضوء نظريات التعلم؟ وللإجابة على السؤال السابق وللتعرف على مدى الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية التي تتم في ضوء

نظريات للتعلم، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات كل من المحاور الثلاثة (المحور الأول: النظرية السلوكية، المحور الثاني: النظرية البنائية، المحور الثالث: النظرية الاجتماعية) من وجهة نظر أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الاعاقة الفكرية، كما هو موضح فيما يلي:

المحور الأول: النظرية السلوكية

جدول 10: يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: النظرية السلوكية

م	العبارة		كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أقوم بتحليل المهمة التعليمية الكلية إلى خطوات قصيرة ومتسلسلة.	ك	129	34	3	0	3.76	0.47	6
		%	77.71	20.48	1.81	0			
2	أحدد الأهداف السلوكية للدرس قبل البدء بعملية التدريس.	ك	145	19	1	1	3.86	0.42	1
		%	87.35	11.45	0.6	0.6			
3	أركز على ضرورة التدرج في المهام التعليمية من السهل إلى الصعب.	ك	143	16	1	6	3.78	0.63	5
		%	86.14	9.64	0.6	3.61			
4	أقدم التعزيز المناسب للتلميذة عند حدوث الاستجابات الصحيحة بشكل فوري.	ك	135	27	4	0	3.79	0.47	4
		%	81.33	16.27	2.41	0			
5	أعتقد أن التكرار في التدريب على المهارة المتعلمة يجعلها أقل عرضة للنسيان.	ك	142	21	3	0	3.84	0.42	2
		%	85.54	12.65	1.81	0			
6	أقدم الميسرات التعليمية المساعدة التي تسهل على التلميذة الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	ك	138	27	1	0	3.83	0.4	3
		%	83.13	16.27	0.6	0			
المتوسط العام للمحور							3.81	0.47	

يتضح من جدول رقم (10) أن أفراد عينة الدراسة موافقون – بدرجة كبيرة – على ممارسة التدريس من قبل معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء النظرية السلوكية، وجاءت أعلى العبارات على هذا البعد (أحدد الأهداف السلوكية للدرس قبل البدء بعملية التدريس) بمتوسط حسابي (3.86)، كما جاءت العبارة (أعتقد أن التكرار في التدريب على المهارة المتعلمة يجعلها أقل عرضة للنسيان) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.84)، وبدرجة موافقة كبيرة، وجاءت العبارة (أقدم الميسرات التعليمية المساعدة التي تسهل على التلميذة الوصول إلى الإجابة الصحيحة) في المرتبة الثالثة بمتوسط

حسابي (3.83) وبدرجة موافقة كبيرة. كما يتضح من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لجميع العبارات على بعد النظرية السلوكية كانت (3.81)، وبانحراف معياري قدره (0,47)، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ممارسة التدريس من قبل معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء النظرية السلوكية، كما تشير لذلك قيمة متوسط الحساب، وأن هنالك تجانساً بينهن حول ذلك، كما تشير إليه قيمة الانحراف المعياري. وربما يعزى سبب هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يمارسن أساليب التدريس التي تستند إلى النظرية السلوكية؛ حيث تمارس مبادئ هذه النظرية من قبل المعلمات بكثرة؛ لأن هذه المبادئ تتناسب مع قدرات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وتلبي حاجاتهن، والتي من بينها (تشكيل السلوك، تعزيز السلوك، تجزئة المهارة، التكرار، والتدرج في التعليم من السهل إلى الصعب) لذلك جاءت هذه النتيجة.

المحور الثاني: النظرية البنائية:

جدول 11: يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: النظرية البنائية

م	العبارة		كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أبدأ بتقديم الدرس للتلميذات من خلال مشكلة حقيقية تثير تساؤلاتهن واهتمامهن.	ك	17	34	42	73	1.69	0.75	10
		%	10.24	20.48	25.30	43.98			
2	أشجع التلميذات على العمل التعاوني والعمل من خلال مجموعات.	ك	47	18	35	66	2.27	0.73	5
		%	28.31	10.86	21.08	39.75			
3	أراعي خصائص التلميذات وما يلازمهن من احتياجات في تدريسي.	ك	147	16	3	0	3.87	0.39	1
		%	88.55	9.64	1.81	0			
4	أمنح فرصة للتلميذات كي يتوصلن بأنفسهن لإجابات الأسئلة المقدمة لهن.	ك	23	48	44	51	2.25	0.56	6
		%	13.85	28.92	26.50	30.73			
5	أمنح فرصة للتلميذات للتحاور في عملية التعلم وعرض أسئلتهن وأفكارهن.	ك	11	34	28	93	1.80	0.68	9
		%	6.62	20.84	16.86	56.08			
6	أعرض إنجازات التلميذات أمام زميلاتهن في مكان بارز داخل الصف أو داخل المدرسة.	ك	122	35	6	3	3.66	0.64	4
		%	73.49	21.08	3.61	1.81			

م	العبارة		كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
7	أعطي الفرصة لاشتراك التلميذات في وضع قوانين السلوك في الصف الدراسي.	ك	17	8	77	64	1.86	0.83	8
		%	10.24	4.82	46.39	38.55			
8	أربط الموضوع المقرر على التلميذات بحياتهن وخبراتهن السابقة حول الموضوع كي يكون التعلم أكثر فعالية.	ك	140	22	4	0	3.82	0.44	2
		%	84.34	13.25	2.41	0			
9	أعتقد أن استراتيجية التعلم بالأقران طريقة فعالة في تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.	ك	7	25	100	34	2.03	0.69	7
		%	4.22	15.06	60.24	20.48			
10	أقوِّم أداء التلميذات بصفة مستمرة وأساليب متنوعة.	ك	130	34	2	0	3.77	0.45	3
		%	78.31	20.48	1.2	0			
المتوسط العام للمحور							2.98	0.62	

كما توصلت نتيجة هذا السؤال وكما يشير جدول رقم (11) إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على ممارسة التدريس من قبل معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء النظرية البنائية. وجاءت العبارة (أراعي خصائص التلميذات وما يلازمهن من احتياجات في تدريسي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87)، وبدرجة موافقة كبيرة، وجاءت العبارة (أربط الموضوع المقرر على التلميذات بحياتهن وخبراتهن السابقة حول الموضوع كي يكون التعلم أكثر فعالية) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.82) وبدرجة موافقة كبيرة، كما جاءت العبارة (أقوِّم أداء التلميذات بصفة مستمرة وأساليب متنوعة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.77) وبدرجة موافقة كبيرة. من خلال النتائج الواردة في الجدول (11) يتضح أن المتوسط الحسابي لجميع العبارات على بعد النظرية البنائية كانت (2.98)، وبانحراف معياري قدره (0,62)، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على ممارسة التدريس من قبل معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء النظرية البنائية كما تشير لذلك قيمة المتوسط الحسابي، وأن هنالك تجانساً بينهن حول ذلك كما تشير إليه قيمة الانحراف المعياري. وربما يعزى سبب هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يمارسن أساليب التدريس التي تستند إلى النظرية البنائية بدرجة متوسطة لاعتقادهن أن ممارسات هذه النظرية تتناسب مع التلميذات العاديات أكثر مما تناسب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؛ لأن النظرية البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي؛ أي تؤكد على أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي، بل تبنى بشكل فعال مما قد يشكل ذلك صعوبة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بسبب قدراتهن المعرفية المحدودة مقارنة بقدرات أقرانهن من التلميذات العاديات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البواردي (2014) [17] التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية أثناء تدريسهن بشكل عام جاءت متوسطة، ودراسة

الخالدي (2013) [40] التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، ومع دراسة ريان (2011) [38] أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي متوسطة. كما اتفقت مع نتائج دراسة أبوت وفوتس(Abbott &Fouts ,2003)[42] التي توصلت إلى أن (17%) من الحصص التي شوهدت في مباحث الدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات واللغة والآداب قد مورس فيها التدريس البنائي بدرجة كبيرة، في حين تضمنت بقية الدروس بعض العناصر البنائية، وبعضها الآخر كانت ممارسة مبادئ البنائية ضعيفة.

المحور الثالث: النظرية الاجتماعية

جدول 12: يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث: النظرية الاجتماعية

م	العبارة		كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أقوم بتطبيق المهارة وأداء النموذج أمام التلميذات كي يتعلمن بشكل أفضل.	ك	139	25	2	0	3.83	0.41	2
		%	83.73	15.06	1.2	0			
2	أعزز التلميذات عند تأدية المهارة المطلوبة بشكل صحيح.	ك	150	14	2	0	3.89	0.35	1
		%	90.36	8.43	1.2	0			
3	أحرص أن لا تشاهد التلميذات سلوكيات غير مرغوبة كي لا يؤثر على سلوكهن.	ك	128	29	8	1	3.71	0.58	4
		%	77.11	17.47	4.82	0.6			
4	أعرض على التلميذات نماذج للأداء الخاطئ ونماذج للأداء الصحيح في نفس الوقت للمقارنة بينهما.	ك	45	52	15	54	2.53	0.76	6
		%	27.10	31.33	9.04	32.53			
5	أحرص على نمذجة المهارات المطلوبة للتلميذات في نفس المكان ونفس الظروف التي ستؤدي فيه التلميذة المهارة المطلوبة.	ك	56	43	35	32	2.74	0.6	5
		%	33.73	25.9	21.08	19.27			
6	أعتقد أن التعلم بالنمذجة استراتيجية فعالة في تعليم مهارات الحياة اليومية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.	ك	134	28	4	0	3.78	0.47	3
		%	80.72	16.87	2.41	0			
7	أعرض على التلميذة نماذج مرئية (كالفيديو أو الآي باد ...) للتدرب على المهارة المطلوبة	ك	30	27	58	51	1.86	0.58	7
		%	18.07	16.27	34.93	30.73			

م	العبارة	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أمارس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المتوسط العام للمحور						3.19	0.54	

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لجميع العبارات على بعد النظرية الاجتماعية كانت (3.19)، وبانحراف معياري قدره (0,54)، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على ممارسة التدريس من قبل معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في ضوء النظرية الاجتماعية كما تشير لذلك قيمة المتوسط الحسابي، وأن هنالك تجانساً بينهن حول ذلك، كما تشير إليه قيمة الانحراف المعياري .ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يمارسن أساليب التدريس التي تستند إلى النظرية الاجتماعية بدرجات متفاوتة، فتمارس أربع فقرات من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة عالية، في حين تمارس المعلمات فقرتين من هذا البعد بدرجة متوسطة، وعبارة بدرجة قليلة، وربما يعزى سبب هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة ليس لديهن معرفة كاملة حول مبادئ النظرية الاجتماعية التي تستخدم في التعليم من جهة، ومن الجهة الأخرى أن هناك عدم اتفاق بين عينة الدراسة حول أهمية تطبيق هذه النظرية في تعلم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لذلك جاءت هذه النتيجة. ويتضح من الجدول السابق أن أعلى العبارات على هذا البعد جاءت العبارة (أعزز التلميذات عند تأدية المهارة المطلوبة بشكل صحيح) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.89). وبدرجة موافقة كبيرة، ويشير ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة يعتقدون أن تعزيز التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يعتبر من العوامل الأساسية في تعليم هذه الفئة، فالتعزيز يفيد التلميذات في زيادة دافعيتهن نحو التعليم، وهذه الفقرة تشير إلى وجود تجانس في استجابات المعلمات؛ حيث حصلت عبارة أقدم التعزيز المناسب للتلميذة عند حدوث الاستجابات الصحيحة بشكل فوري في بعد النظرية السلوكية على درجة موافقة عالية أيضاً وبمتوسط حسابي (3.79)، وهذا يؤكد على وجود اتفاق بين عينة الدراسة حول أهمية التعزيز في تعلم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

السؤال الثاني: ما أكثر النظريات التعليمية ممارسة في التدريس لدى معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية؟

وللإجابة على السؤال السابق وللتعرف على أكثر النظريات التعليمية ممارسة في التدريس لدى معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يمكننا ترتيب محاور النظريات الثلاث حسب المتوسطات الحسابية كما يلي:

جدول 13: يبين ترتيب محاور النظريات التعليمية الثلاث حسب المتوسطات الحسابية لدرجات ممارستها من وجهة نظر أفراد الدراسة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

م	المحور	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الترتيب
1	النظرية السلوكية	3.81	كبيرة	1
2	النظرية البنائية	2.98	متوسطة	3
3	النظرية الاجتماعية	3.19	متوسطة	2

توصلت نتائج هذا السؤال إلى أن درجة ممارسة النظرية السلوكية جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.81)، وبدرجة موافقة كبيرة، بينما جاءت ممارسة النظرية الاجتماعية من وجهة نظر عينة الدراسة في المرتبة الثانية بدرجة موافقة

متوسطة بمتوسط حسابي (3.19)، وأخيرًا جاءت في المرتبة الثالثة درجة ممارسة النظرية البنائية بمتوسط حسابي (2.98)، وبدرجة موافقة متوسطة أيضاً. . وقد اختلفت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة الصغير والنصار (2002)[6] التي أظهرت نتائجها أن ممارسات المعلمين التدريسية تعتمد إلى النظرية الإنسانية أكثر من النظريات الأخرى.

السؤال الثالث: هل تختلف الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية تبعاً لكل من المتغيرات (الخبرة التدريسية، المؤهل التعليمي، تصنيف الطالبة ذات الإعاقة الفكرية، المرحلة التعليمية)؟

للإجابة على السؤال السابق وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية إن وُجدت حول الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والتي تُعزى لاختلاف المتغيرات (الخبرة التدريسية، المؤهل التعليمي، تصنيف الطالبة ذات الإعاقة الفكرية، المرحلة التعليمية) سنقوم بإجراء اختبار التباين أحادي الاتجاه (One –way ANOVA) للوقوف على الفروق التي ترجع لاختلاف المتغيرات (الخبرة التدريسية، المؤهل التعليمي، المرحلة التعليمية)، بينما سنقوم بإجراء اختبار ت (T. test) لعينتين مستقلتين مع متغير (تصنيف الطالبة ذات الإعاقة الفكرية)، وهذا ما يتضح فيما يأتي:

متغير الخبرة التدريسية:

جدول 14: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة حول الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والتي ترجع إلى اختلاف متغير الخبرة التدريسية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظرية السلوكية	بين المجموعات	96.6	2	48.29	19.55	**0.00
	داخل المجموعات	402.7	163	2.47		
النظرية البنائية	بين المجموعات	97.1	2	48.57	3.28	*0.04
	داخل المجموعات	2416.9	163	14.83		
النظرية الاجتماعية	بين المجموعات	72.8	2	36.38	7.08	**0.001
	داخل المجموعات	837.2	163	5.14		

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

جدول 15:نتائج المقارنات البعديّة لبيان الفروق حول محاور النظريات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية الثلاث، والتي ترجع إلى اختلاف متغير الخبرة التدريسية باستخدام اختبار شيفيه

المحور	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات
النظرية السلوكية	أقل من 5 سنوات	20	20.80	3.07	–	–
	من 5 – 10 سنوات	44	23.00	1.16	*2.20	–
	أكثر من 10 سنوات	102	23.19	1.28	*2.39	0.19
النظرية البنائية	أقل من 5 سنوات	20	25.85	3.23	–	–
	من 5 – 10 سنوات	44	30.98	3.61	2.13	–
	أكثر من 10 سنوات	102	31.25	3.37	*2.40	0.28
النظرية الاجتماعية	أقل من 5 سنوات	20	17.88	2.55	–	–
	من 5 – 10 سنوات	44	21.22	2.77	*1.82	–
	أكثر من 10 سنوات	102	21.29	2.96	*2.08	0.27

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابة أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حول درجات ممارسة كل محور من محاور النظريات التدريسية الثلاث، وكانت كما يأتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول كل من المحورين (النظرية السلوكية، النظرية الاجتماعية) بين مجموعة أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (أقل من 5 سنوات) من ناحية وبين مجموعتي أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (من 5 – 10 سنوات) أو (أكثر من 10 سنوات) من ناحية أخرى، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعتي أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (من 5 – 10 سنوات) أو (أكثر من 10 سنوات)، أي أن كل من مجموعتي أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (من 5 – 10 سنوات) أو (أكثر من 10 سنوات) أكثر ممارسة لكل من المحورين (النظرية السلوكية، النظرية الاجتماعية) من مجموعة أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (أقل من 5 سنوات). كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محور (النظرية البنائية) بين مجموعة أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (أقل من 5 سنوات) وبين مجموعة أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (أكثر من 10 سنوات)، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (أكثر من 10 سنوات)، أي

أن مجموعة أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (أكثر من 10 سنوات) أكثر ممارسة لمحور (النظرية البنائية) من مجموعة أفراد العينة ممن سنوات خبرتهن (أقل من 5 سنوات). وتعزى سبب هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللاتي لديهن خبرة أطول في مجال تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية كانت درجة موافقتهن على ممارسة نظريات التعلم أعلى من درجة موافقة المعلمات اللاتي لديهن خبرة قليلة، وسبب ذلك أن الممارسات المتكررة للمعلمات ذوات الخبرة الكبيرة يزيد من معرفتهن بأساليب التعلم المستخدمة، والتي تنبثق عن نظريات التعلم، كما أن المعلمات اللاتي لديهن خبرة أطول قد تعرضن لدورات تدريبية وتأهيلية في مجال استراتيجيات التدريس، والتي تقوم بها وزارة التعليم قد ساهمت في الوصول إلى هذه النتيجة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البواردي (2014)[17] التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير خبرتهن التدريسية لصالح المعلمات اللواتي خبرتهن التدريسية أكثر من عشر سنوات، ومع دراسة عبد اللطيف وممدوح (2003)[43] التي توصلت إلى أن معلمي العلوم ذوي الخبرة الطويلة كانت درجة ممارستهم للمهارات التدريسية أعلى من درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة القليلة. كما اختلفت مع نتيجة دراسة الخالدي (2013)[40] التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.

متغير المؤهل التعليمي

جدول 16: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة حول الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والتي ترجع إلى اختلاف متغير المؤهل التعليمي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظرية السلوكية	بين المجموعات	6.3	2	3.13	1.03	0.358
	داخل المجموعات	493.0	163	3.02		
النظرية البنائية	بين المجموعات	2.8	2	1.40	0.09	0.913
	داخل المجموعات	2511.3	163	15.41		
النظرية الاجتماعية	بين المجموعات	4.7	2	2.35	0.42	0.655
	داخل المجموعات	905.3	163	5.55		

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محور من محاور النظريات التدريسية ترجع لاختلاف متغير المؤهل التعليمي، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل التعليمي حول أي محور من محاور النظريات التدريسية. ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى أن هناك تقاربًا في وجهات نظر عينة الدراسة حول ممارسة مبادئ نظريات التعلم في تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، كما أن هناك شبه اتفاق على أن النظرية السلوكية هي أكثر النظريات ممارسة في تعليم هذه الفئة، وربما يكون هناك اتفاق حول أهمية هذه النظرية عن باقي النظريات الأخرى في التعليم بغض النظر

عن المؤهل العلمي للمعلمات، وربما يكون العدد القليل من عينة الدراسة من حملة الماجستير، وهو (7) معلمات قد ساهم في الوصول إلى هذه النتيجة، فمن الممكن أن تختلف هذه النتيجة لو كان العدد أكبر من ذلك. وقد يكون سبب ذلك أيضاً أن الطالبات اللاتي التحقن ببرنامج الماجستير لم يدرسن أي مساقات متخصصة في نظريات التعلم، لذلك كانت معرفة المعلمات من حملة الماجستير من أفراد عينة الدراسة متقاربة من معرفة المعلمات حملة البكالوريوس. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البواردي (2014)[17] التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا حسب متغير المؤهل العلمي، ومع دراسة ريان (2011)[38] ، ومع دراسة عبداللطيف وممدوح (2003)[43]، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخالدي (2013)[40] ، ودراسة الصغير والنصار(2002)[6] التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًّا بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

متغير المرحلة التعليمية

جدول 17:نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد العينة حول الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والتي ترجع إلى اختلاف متغير المرحلة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النظرية السلوكية	بين المجموعات	0.6	2	0.30	0.10	0.906
	داخل المجموعات	498.6	163	3.06		
النظرية البنائية	بين المجموعات	38.7	2	19.36	1.28	0.282
	داخل المجموعات	2475.3	163	15.19		
النظرية الاجتماعية	بين المجموعات	4.2	2	2.11	0.38	0.685
	داخل المجموعات	905.8	163	5.56		

* يعني مستوى الدلالة (0.05)، ** يعني مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محور من محاور نظريات التعلم ترجع لاختلاف متغير المرحلة التعليمية، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير المرحلة التعليمية حول أي محور من محاور نظريات التعلم. ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة إلى أن دراسة معلمات التربية الفكرية الجامعية لنظريات التعلم واحدة تقريباً بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي ستعلمها المعلمة، فاستراتيجيات التدريس المنبثقة عن هذه النظريات تستخدم في جميع المراحل التعليمية، ولكن تختلف طريقة استخدامها لكل مرحلة عمرية، فنجد أن هناك تبسيطاً لمبادئ التعلم لهذه النظريات عند تعليم التلميذات في المرحلة الابتدائية عنه في تعليم المرحلة الثانوية، ويمكن أن يكون سبب ذلك أيضاً أن هناك تقاربًا في مستوى تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على اختلاف مستوى المرحلة التعليمية، حيث يتم التركيز على نفس

المهارات تقريباً، لذلك كانت هذه النتيجة. ويمكن أن يكون سبب ذلك تشابه عملية الإشراف التي تتم على المعلمات في المراحل الدراسية المختلفة من قبل مشرفة تربوية واحدة مما يؤدي إلى وجود تشابه في التوجهات المقدمة للمعلمات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2013)[40] في عدم ظهور فروق دالة بين متوسطات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة التعليمية، ومع دراسة عبد اللطيف وممدوح (2003)[43] التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة الصغير والنصار (2002)[6] التي توصلت إلى أن متغير المرحلة التعليمية لم يكن له أثر يذكر على ممارسات المعلمين في ضوء نظريات التعلم.

متغير تصنيف الطالبة ذات الإعاقة الفكرية:

جدول 18: دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الممارسات التدريسية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، والتي ترجع إلى اختلاف متغير تصنيف الطالبة ذات الإعاقة الفكرية باستخدام اختبار T. test لعينتين مستقلتين

المحور	تصنيف الطالبة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
النظرية السلوكية	قابلات للتعليم	122	23.10	1.31	164	2.41	*0.02
	قابلات للتدريب	44	22.16	2.47			
النظرية البنائية	قابلات للتعليم	122	36.42	3.63	164	2.96	**0.004
	قابلات للتدريب	44	34.43	4.29			
النظرية الاجتماعية	قابلات للتعليم	122	26.38	2.01	164	2.91	**0.005
	قابلات للتدريب	44	25.00	2.90			

* دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05)، ** دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول كل من المحورين (النظرية السلوكية، النظرية الاجتماعية) عند مستوى (0.01) وأيضًا حول محور النظرية البنائية عند مستوى (0.05) ترجع لاختلاف متغير تصنيف التلميذات ذات الإعاقة الفكرية، وكانت جميع هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يدرسن تلميذات قابلات للتعليم أي أن مجموعة أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يدرسن تلميذات قابلات للتعليم أكثر ممارسة لنظريات التدريس الثلاث عن مجموعة أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يدرسن تلميذات قابلات للتدريب. ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللاتي يدرسن التلميذات القابلات للتعليم يستخدمن مبادئ هذه النظريات في تعلم هذه الفئة؛ حيث يتضح من خلال خبرة

الباحثة أن استجابة التلميذات القابلات للتعلم كبيرة عند مقارنتهن مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتدريب، فالتلميذات القابلات للتعلم لديهن استعداد للتعلم وقدرات اكبر لاستيعاب المهارات والمعارف الموجودة في المناهج الدراسية وفق نظريات التعلم، بينما التلميذات القابلات للتدريب يتم التركيز في تعلمهن على المهارات الحياتية والقليل من المعارف، لذلك فإن ممارسة معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يدرسن تلميذات قابلات للتعلم يمارسن مبادئ هذه النظريات أكثر من ممارسة معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يدرسن تلميذات قابلات للتدريب، مما ساهم في الوصول إلى هذه النتيجة. ولم تجد الباحثة أية دراسة سابقة تناولت هذا المتغير ومدى تأثيره على استجابات عينة الدراسة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن وضع التوصيات على النحو الآتي:

1. تلبية الاحتياجات التدريبية لمعلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على استخدام تطبيقات النظرية الاجتماعية والنظرية البنائية؛ حيث كانت درجة الموافقة على ممارسة مبادئ النظريتين في تعلم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية متوسط بشكل عام.
2. تدريب معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية على استخدام تطبيقات التقنيات التعليمية الحديثة كالحاسب الآلي والاي باد في التدريس؛ لأنها حصلت على درجة موافقة بدرجة قليلة.
3. تدريب معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية اللاتي يشرفن على التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتدريب على آليات استخدام نظريات التعلم في عملية تدريب هذه الفئة بما يتناسب مع قدراتهن؛ حيث إنهن يمارسن نظريات التعلم بدرجة أقل من معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتعلم.
4. يوصى بإضافة عدة مقررات دراسية في مستوى البكالوريوس والماجستير في قسم التربية الخاصة تكون متخصصة في نظريات التعلم، وتهدف إلى مساعدة المتعلمين على تمكينهم من توظيف مبادئ هذه النظريات في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية .
5. أن يكون الإشراف التربوي على معلمات تلميذات التربية الفكرية حسب المرحلة التعليمية بحيث تختلف المشرفة التربوية على معلمات المرحلة الابتدائية عنها في المرحلة الثانوية، حتى تقدم خدمات إشرافيه للمعلمات تتناسب مع حاجات كل مرحلة تعليمية.

المراجع:

1. القادري،سليمان ، نحو نهج جديد لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم ،رسالة التربية ،(5)62-69،(2004)
2. أبو هولا، مفضي والدولات، عدنان، **تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعليم وعلاقاتها بممارساتهم التدريسية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (52)، 159-211، (2009).
3. المقوشي، عبدالله، **الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصرة**، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض (2001).
4. زهران ، نورا، فاعلية الانشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية ،(12)،1481-1516، (2011).
5. هارون، صالح نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقليًا. **المجلة العربية للتربية**، (11)، 103-126،(2007).
6. الصغير، علي والنصار، صالح ، ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، **مجلة القراءة والمعرفة** (18)، 34-61،(2002).
7. زيتون، حسن حسين **مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس**. عالم الكتاب، القاهرة، (2006).
8. الزغول، عماد عبدالرحيم،**نظريات التعلم** ، دار الشروق، عمان: (2010) .
9. زيتون، كمال عبدالحميد، فاعلية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي اساليب التعلم المختلفة. **مجلة التربية العلمية** ،1(4)،(1998).
10. Bandura, Albert & Walters ,R.H. **Social Learning and Personality development**, New York :Holt, Rinehart and Winston. (1963).
11. الإدارة العامة للتربية الخاصة ، **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم** . مطابع الإدارة العامة للتربية الخاصة، الرياض: (1422هـ).
12. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). **Definition of Intellectual Disability.** (2010).
13. الإمام، محمد والجوالدة، فؤاد **الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل**. دار الثقافة، عمان: (2010).
14. الفرماوي، حمدي والنساج، وليد **الإعاقة العقلية (الاضطرابات المعرفية والانفعالية)**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: (2010).
15. الروسان، فاروق **مقدمة في الإعاقة العقلية**. دار الفكر، عمان: (2003).
16. فايد، حسين **التعلم نظريات وتطبيقات**، دار الزهراء، الرياض: (2010).

17. البواردي، هند واقع معرفة معلمات الرياضيات بالنظرية البنائية في التدريس ودرجة ممارستهن لمبادئها. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، (2014).

18. زيتون، حسن وزيتون ،كمال.**التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**، عالم الكتب ، القاهرة: (2003).

19. الشرقاوي، أنور **التعلم نظريات وتطبيقات**. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة: (2010).

20.

Bandura, Albert. **Self-efficacy**: Toward a unifying theory of behavioral change psychological Reriew,vol.84,no,2,pp.191-215. (1977)

21. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة **سيكولوجية التعلم الصفي**. الشروق للطباعة والنشر والتوزيع، عمان: (2006).

22. زيتون، عايش **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان: (2007).

23. المقطري، فيصل، مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية. **مجلة الدراسات الاجتماعية**، (10) ، 9–50، (2000).

24. حميدة، إمام **مهارات التدريس**. مكتبة زهراء الشرق للنشر، القاهرة: (2000).

25.

Raid ,W. **Curriculum as institution and Practice.** Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, New Jersey. (1999)

26.

Ross, A. **Curriculum Construction and Critique**. London: Flamer Press. (2000**)**

27.

Kelly, R . The curriculum : Theory and practice .London :Sage publication. (2004)

28. قنديل، يس **التدريس وإعداد المعلم**، دار النشر الدولي، الرياض (1993) .

29. شوق، محمود **الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية**. دار الفكر العربي، القاهرة: (1998).

30. الجوالدة، فؤاد والقمش، مصطفى ومقابلة، عاطف. مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**،(2011).

31. العليمات، خالد، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا. مجلة الجامعة الإسلامية ، 18(2)، 265–298، (2010) .

32.

Kara,A. **The effect of a learning theories unit on students attitudes toward learning** .Australian journal teacher education,34(3). .(2009)

33. الحربي، عبدالله ، درجة استخدام معلمي العلوم لأفكار النظرية البنائية في التدريس في المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة الهاشمية .الأردن،(2004).

34.

Burman, T., & Evans, D.. **Improving reading skills through multiple intelligences and parental improvement**. (2003)
htpp://Searche epnet.com/log.aspx?direct=true&db=eric&an=ED478515.

.35

Nolen,J.(2003). **Multiple Intelligences in Classroom**, Issues of Education.

36.عبيدات، ذوقان، البحث العلمي ،دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: (2001م).

37.إدارة التعليم **إحصائية معاهد وبرامج التربية الفكرية لوزارة التعليم**. شعبة نظم المعلومات والدعم الفني، الرياض: (1435-1436).

38.ريان، عادل مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**.1(24) .85-112،(2011).

39. هندي، صالح والتميمي، إيمان ، الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية النفسية ،14(1)،247-280، (2013).

40. الخالدي، جمال **درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي** .مجلة جامعة بابل،21(1)،(2013).

41.العساف، صالح بن حمد **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ،الطبعة الرابعة، العبيكان، الرياض(1427هـ).

.42

Abbott, M.& Fouts,J.(2003). Constructivist teaching and student achievement: the results of a school-Level Classroom observation study in Washington, Washing ton school Research Centeer.Feom:www.spu.edu/wsrc.

43. عبداللطيف، حسين وممدوح، عوض درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/ الأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل ،سلسلة الدراسات النفسية والتربوية (2003).

استخدام الألياف الذكية لإنتاج أقمشة ذات خواص أداء وظيفي لمقاومة قرح الفراش

Smart fiber to produce fabrics with functionality for bed sores

* رشا سمير محمد المجلد

* Rasha Sameer Mujaled

ملخص

يهدف البحث إلى إجراء دراسة تجريبية لاستخدام الألياف الذكية لإنتاج أقمشة مقاومة لقرح الفراش.ولتحقيق ذلك تم استخدام ألياف Cool Max Fresh FX المعالجة بأيونات الفضة المضادة للبكتيريا وهي من أنواع الألياف الذكية لإنتاج 16عينة قماش للبحث من نمرة 1/24 انجليزي بمستويين من البرم لخيوط السداء واللحمة تساوي 750 برمة/متر و850 برمة/متر , وتم اختيار 8 تراكيب نسيجية هي (سادة1/1 ,سن ممتد من السداء 4/4 , سن ممتد 4/4 في كلا الاتجاهين , مبرد 1/3 ,أطلس 8 بعد 3,الهانيكوم, شبيكة تقليدية بعد 8 ,مبرد1/3).وتم اختبار الخواص التالية:(نفاذية الهواء,قوة الشد,التوبير,الامتصاص),وعقد مقارنة بين نتائج خواص الأقمشة المنتجة.

أسفر البحث عن عدة نتائج منها:

- بلغت نفاذية الهواء Cool Max Fresh FX من برمات 850 برمة/متر أعلى من المجموعة ذات برمات750 برمة/متر.
- حققت بعض العينات Cool Max Fresh FX نسبة عالية من امتصاص الماء وصل إلى أربعة أضعاف وزنها أما زمن امتصاص الماء لم يزد عن 45 ثانية.
- أفضل عينة Cool Max Fresh FX العينة رقم (10) تمتاز بتحقيقها 67.59 % أعلى مستوى لجودة جميع الخواص.

أوصت الدراسة عدة توصيات منها وضع معايير قياسية للأقمشة المقاومة لقرح الفراش, والاستفادة من التطورات الحديثة للألياف الذكية في تحسين خواص الأداء الوظيفي للأقمشة في المجال الطبي.

Abstract

The aim of research is to apply experimental study to use smart textile fibers to produce fabrics with special functions suitable for bed sores.

CoolmaxfreshFX with ionic silver which treated as antibacterial was used to achieve this purpose and produce 16 fabric samples with count yarn 24/1 Ne, with two levels of twist/meter with 750/m and 850/m for warp threads and weft yarns.

Tested according to standard specifications to evaluate the important properties as tensile strength, air permeability, pilling resistance, and water absorbency.

Summary of search results:

- Air permeability of coolmaxfreshFX fabrics with high twist 850/m is higher than its similar with low twist 750/m.
- The water absorbency for some samples reached to four times of its weight, although its time of absorbency not exceed more than 45 seconds.
- The best sample in this experimental trial was number 10, which had 67.59 % of properties quality.

It is recommended to develop the functional fabrics for bedsores, especially which produced from smart textile fibers to improve their properties depending on special standards.

[البحث الفائز بالمركز الاول في مجال الطب والصحة بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

+ قسم التربية الأسرية–جامعة أم القرى –مكة –المملكة العربية السعودية

*Umm Al Qura University - Makkah - KSA

مقدمة

شهدت الصناعة النسيجية تطوراً هائلاً حيث أدت البحوث والابتكارات العالمية إلى تطوير العمليات الميكانيكية والكيميائية والتي أدت بدورها إلى إنتاج ألياف جديدة تسمى الألياف الذكية.[1]

ويهدف هذا التطوير إلى إنتاج أقمشة تتفاعل مع متغيرات جسم الإنسان في الظروف الجوية المختلفة, ونظراً لقدرة هذه الألياف على الموائمة مع الظروف المناخية المختلفة وتحقيق الراحة لجسم الإنسان سميت الملابس المصنعة من هذه الألياف بالملابس الذكية ".[2]

حيث تمثل المنسوجات الذكية الجيل القادم من الألياف والأقمشة والمنتجات المصنعة منها وعلى رأسها الملابس, ويمكن وصفها بأنها المواد النسيجية القادرة على التحكم الذاتي دون مؤثر خارجي وهذا يعني أنها تكون قادرة على إكسابنا الشعور بالدفء في الأجواء الباردة مع قدرتها على إكسابنا شعوراً حرارياً عكسياً (الشعور بالبرودة) إذا تغيرت الظروف المناخية.[3]

وتعتبر الأقمشة المستخدمة في المجالات الطبية من الأقمشة التي تفرض علينا اللحاق بركب التقدم في مجالات تكنولوجيا وتصميم المنسوجات مما يملي علينا ضرورة تطوير ورفع كفاءة أداء هذه الأقمشة الطبية للوصول بها إلى مستوى الجودة التي تحقق لها القدرة على المنافسة العالمية.[4]

وتعد الأقمشة المستخدمة في ملابس المرضى أحد أهم تطبيقات الأقمشة الطبية حيث تصنف من أقمشة الحماية الطبية, وتمتاز هذه المنتجات بمجموعة من الخواص التي تختلف تبعاً للأداء الوظيفي للمنتج والغرض من الاستخدام النهائي كنعومة الملمس والمقاومة البيولوجية وأن تكون غير سامة وليست مسببة للحساسية وغير مسببه للاحتكاك أو الالتهابات وأن تكون لها قابلية للتعقيم بالإضافة للخواص الميكانيكية والطبيعية.[5]

وتعتبر قرحة الفراش من الأمراض الجراحية التي تحدث نتيجة استمرار الضغط الخارجي الواقع على الأنسجة والذي يؤدي بدوره إلى الضغط على أوردة الدم الدقيقة والشعيرات الدموية الصغيرة التي تغذي الجلد بالأكسجين والغذاء وغالبًا ما تحدث في الأماكن الواقعة تحت نتوءات العظام التي يكون فيها تلامس الفراش مع جسم المريض ، وتتراوح من بسيطة إلى خطيرة تصل حتى العظم، وإذا لم تعالج وتركت بلا عناية يحدث بها التهاب وتعفن وتؤدي إلى الموت.[6]

لذا يلزم الاستفادة مما أتاحته المتغيرات العلمية والتكنولوجية سواء في المادة الخام أو تقنيات الإنتاج أو الفكر الإنساني الذي يقف وراءها معاً لتطبيق إستراتيجية التميز لمنتجات هذه الصناعة من حيث تحسين خواصها الطبيعية والميكانيكية وإبرازها في هيئة تناسب الأداء الوظيفي لها.[7]

ولذلك كانت الدراسة تتجه لاختيار خامات جديدة مناسبة للاستفادة من التكنولوجيا الحديثة من حيث الأداء الوظيفي لغرض الاستخدام في ملابس مرضى قرح الفراش ومن هنا جاءت أهمية دراسة استخدام الألياف الذكية لإنتاج أقمشة ذات خواص أداء وظيفي لمقاومة قرح الفراش.

مشكلة البحث

على الرغم من أهمية استخدام الأقمشة في المجالات الطبية إلا أنه من الملاحظ عدم وجود دراسات أكاديمية على المستوى المحلي تعرضت لاستخدام المنسوجات في تصميم وتصنيع الأقمشة المقاومة لقرح الفراش مما يضطرنا لاستيرادها من الخارج وهذا يكلف الدولة تكاليف عالية جداً مما يصعب الحصول عليها بالنسبة لكثير من المرضى, وكذلك من الناحية الوظيفية فإن الأقمشة المقاومة لقرح الفراش المستخدمة حالياً لا تحقق الأداء الوظيفي بشكل فعال من حيث تقليل مساحة الالتصاق بين الأقمشة والجلد وسحب الرطوبة بعيداً عن سطح الجسم والنفاذية العالية لمرور الهواء كذلك المحافظة على سريان الدورة الدموية بشكل منتظم.

ومن هنا يمكن تلخيص مشكلة البحث في التساؤلات التالية

1. ما هي أفضل الخامات المستخدمة في تصنيع الأقمشة المقاومة لقرح الفراش لتحقيق الأداء الوظيفي المطلوب ؟
2. ما هي أفضل التراكيب البنائية المستخدمة في تصنيع الأقمشة المقاومة لقرح الفراش لتحقيق الأداء الوظيفي المطلوب ؟
3. هل يمكن توظيف الألياف الذكية في تصنيع الأقمشة المقاومة لقرح الفراش لتحقيق الأداء الوظيفي المطلوب ؟

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث في المساهمة بتصنيع منتج محلي يحقق المتطلبات الوظيفية العالمية والإستفادة من نتائج البحث في تزويد هيئة الموصفات القياسية السعودية بالمواصفات المطلوبة لإنتاج أقمشة مقاومة لقرح الفراش .

أهداف البحث

1. إنتاج أقمشة مقاومة لقرح الفراش تفي بمتطلبات الأداء الوظيفي كما تهتم بتقليل التكاليف الاقتصادية نظراً لإمكانية تصنعها محلياً وعدم الاعتماد على الاستيراد.
2. الوصول إلى أفضل التراكيب النسجية التي تعمل على مقاومة قرح الفراش.
3. الوصول إلى أفضل الخامات النسجية التي تعمل على مقاومة قرح الفراش.

فروض البحث

1. اختلاف التركيب البنائي للأقمشة يؤثر على الأداء الوظيفي للأقمشة المقاومة لقرح الفراش.
2. بإختلاف نوع الخامة تتأثر خواص الأقمشة المقاومة لقرح الفراش.
3. بإستخدام الألياف الذكية يمكن تحسين الأداء الوظيفي للأقمشة المقاومة لقرح الفراش.

منهج البحث

يتبع هذا البحث المنهج التجريبي والغرض الأساسي منه هو تطبيق التجربة العملية للتوصل إلى معرفة لها قيمتها وفائدتها العلمية لحل المشكلات وإيجاد الحلول, يعتمد أسلوب المنهج التجريبي على استخدام التجربة في إثبات الفروض أو إثبات الفروض عن طريق التجريب[8], واستخدام التجربة لإنتاج أقمشة مقاومة لقرح الفراش ,مع استخدام تقنيات المنسوجات الذكية لتحسين كفاءة الأداء الوظيفي للأقمشة.

عينة البحث: عينة مادية تشمل:

الأقمشة المنتجة بمتغيرات مختلفة من تركيب بنائي وعدد برمات مختلفة من ألياف COOLMAX FreshFX

أدوات البحث

يتطلب البحث الاختبارات المعملية التالية:

أجهزة القياس المعملي لخواص الأقمشة المطلوبة مثل: نفاذية الهواء، قوة الشد ، التمزق، التكور، الامتصاص.

مصطلحات البحث

الألياف الذكية smart textile: هي ألياف من خامات صناعية أو طبيعية لها مزايا خاصة حيث تستطيع أن تحاكي البيئة وتتفاعل معها وتعطي خواص راحة مميزة وتتفادى عيوب الألياف الصناعية أو الطبيعية العادية، وجميعها تنتمي إلى عائلة ألياف الميكروفيبر micro fiber والتي تعرف بأنها الخيوط التي يصل ترقيمها إلى واحد دنير أو أقل.[9]

ألياف COOLMAX Fresh FX :عبارة عن تصميم خاص بتحسين المقطع العرضي لشعيرات البولي استر أو النايلون يتحكم في الرطوبة بحيث يحرك ويزيل العرق والرطوبة بعيداً عن جسم الإنسان حيث يمكن أن يتبخر بسرعة ويحسن معدل التجفيف مما يسمح لمرتدي القماش المصنوع من COOLMAX أن يشعر بالبرودة و أكثر راحة، حيث تتميز خامة COOLMAX FreshFX ببعض الخواص المختلفة عن باقي منتجات COOLMAX مثل: سرعة الجفاف, البرودة, الراحة, يتميز بفعالية عالية ضد البكتيريا بسبب معالجته بأيونات الفضة.[10]

الأداء الوظيفي للأقمشة Function performance of fabric

يشمل الأداء الوظيفي للقماش المنفعة التي يقوم بها بالإضافة إلي المتانة كعنصر أساسي ومؤثر في القماش، والمنفعة تؤثر على خواص القماش الآتية: ثبات الأبعاد, لاستطالة والمرونة, الانكماش, وسهولة العناية.[11]

قرحة الفراش Bed sour

هي عبارة عن إصابة تحدث في الجلد نتيجة عدم تدفق الدم بشكل سليم، والحك المستمر في الجلد من منطقة عظمية في الجسم وذلك لأن الجلد يكون تحت ضغط من الفراش، كرسي متحرك أو أي سطح آخر غير مرن لفترة طويلة, وتعرف أيضاً بأنها مناطق من الأنسجة الميتة نتيجة لنقص التروية لهذه المناطق المصابة.[12]

الدراسات السابقة

تعد قرحة الفراش واحدة من المشاكل الصحية الشائعة لدى كبار السن والمرضى الراقدين لفترات طويلة وتصل نسبتها بين 5-16% مما يتطلب العناية الفائقة بهم.[13]

وهذا ما يظهره الإعجاز العلمي لأصحاب الكهف في قول الله تعالى: ﴿**وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظاً وَهُمْ رُقُودٌ وَنُقَلِّبُهُمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَذَاتَ الشِّمَالِ** ﴾ [سورة الكهف:18] فجسم الإنسان يحتوي على مراكز ضغط فإذا ضغط الجسم باتجاه الهيكل العظمي أعطى إشارات إلى المخ ليعطي أمراً للجسم كي يتقلب على جانبيه, وبهذا التقليب يستريح الجسم من الضغط الواقع على بعض الأماكن به.[14]

فلقد عرفت قرحة الفراش تاريخياً ومنذ الزمن القديم، والاكتشافات التاريخية أثبتت وجودها في الموميات المصرية القديمة، وسجلت ضمن الاكتشافات العلمية في بداية القرن الثامن عشر الميلادي.[15]

أكدت الكثير من الدراسات على أن هناك علاقة وثيقة بين الملابس والصحة العامة للإنسان, حيث تؤثر نوع الخامة سواء كانت من ألياف طبيعية أو ألياف صناعية على حالة الجسم الصحية.[3]

فالملابس تقوم بدور المشارك بين الجسم والجلد وذلك بالتهوية وامتصاص العرق وانتقال العرق, فتنظيم الهواء يعتمد على نوع الألياف ونوع الخيط والتركيب النسجي والتجهيزات النهائية.[3]

ولقد أشارت الدراسات بأن الأقمشة التي تلامس المريض لفترة طويلة دون حركة المريض هي عامل مؤثر وفعال في حدوث القرح.[16]

كما ذكرت دراسة (Barbara Lipp–Symonowicz, Emilia Pryczyńska, 2003)[17] أن من أهم مواصفات القماش المستخدم لمرضى قرحة الفراش، القدرة على نقل العرق من سطح جلد المريض عن طريق التبخر, ولتقليل التشوهات التي تحدث على جلد الإنسان بسبب الاحتكاك بين القماش وبين الجلد يجب مراعاة اختيار الخامات المناسبة، واختيار التركيب النسجي الملائم، وتوزيع الفراغات بين الشعيرات وبين القماش، وتوصلت الدراسة إلى أن بزيادة معامل التشريب لخيوط البولي بروبلين فإن معدل نفاذية البخار ونفاذية الهواء والماء تزداد، وأن قماش الساتان على الرغم من أنه استخدم كقماش مزدوج إلا أنه يقلل من نقل الرطوبة من الجلد إلى الخارج مما يعمل على تجميع الماء على جلد المريض ويسبب تسلخات للمريض.

وأكدت (حنان ,1997)[16] بأن إنتاج أقمشة ملاءات لمرضى قرح الفراش تساعد على منع حدوث هذه التقرحات وتوصلت الدراسة أن توفير أقمشة ذات سمك، بها تموجات أو ارتفاعات مختلفة تجعل هناك فراغات بين القماش والجلد مما يساعد على تقليل نسبة الضغط المتبادل بين جلد المريض وفرش السرير.

كشفت دراسة (Ken Montgomery, 2000)[18] بأن المرضى الذين تمت معالجتهم وتمريضهم باستخدام جلود الأغنام الاسترالية فوق المرتبة كان لها النسبة الأقل من ضغط القرحة. إلا أن المريض مازال يحتاج لرعاية من قبل الممرضات حيث تعتبر الرعاية الصحية والتمريض دور هام في التحكم بمناطق الضغط فيما يتعلق بالمرضى، لأن جلد الأغنام لا يغطي جميع أطراف جسم المريض.

وأشارت دراسة (فاطمة, 2008)[19] بأن الخواص الطبيعية والميكانيكية للقماش المعيار الرئيسي في تحديد جودة أداء الأقمشة, فهي تتأثر مباشرة بمجموعة من العلاقات المشتركة بالغة التعقيد والتطور بين كلاً من الألياف والخيوط والقماش،حيث يعد التركيب البنائي من أهم العوامل الرئيسية التي يُعتمد عليها في تحديد جودة المنتج ، ومدى ملائمته لأدائه الوظيفي.

واتفق كلاً من دراسة (نجلاء, 2000)[20] , و(بسنت , 2005)[21] , و(آمال, 2006)[22] على أن اختيار نوع الخيوط للخامة والتركيب النسجي والتجهيز يساعد في تحسين الأداء الوظيفي للمنتج.

الخواص التي يجب توافرها في أقمشة مرضى قرحة الفراش

1. خاصية امتصاص الرطوبة

خاصية امتصاص الرطوبة تعتبر من الخواص الهامة جداً للقماش المصنوع لمرضى قرح الفراش، حيث تساهم في امتصاص جزء الرطوبة وفي نفس الوقت تسهيل وتسريع الجزء المتبقي إلى الخارج ليبقى المريض جافاً لفترة طويلة، وخاصة أن مرضى قرح الفراش تحيط بهم الرطوبة فترة طويلة أثناء بقائهم على أسرة المرض لذا يجب التخلص من الرطوبة باستمرار ليشعر المريض بالراحة, ولقد تم تطوير بعض الخامات الصناعية لزيادة قابليتها لامتصاص الرطوبة وأيضاً السماح للعرق بالتبخر من خلال تطوير المقطع العرضي لهذه الخامات التي تسمى بالألياف الذكية[23].

2. خاصية العزل الحراري

العزل الحراري هو الحد من انتقال الحرارة من جسم الإنسان المريض أثناء نومه على السرير بسبب اختلاف درجات الحرارة، وتوجد طرق لوقف انتقال الحرارة بواسطة الألياف الذكية للخامات النسجية، والعزل الحراري يوفر وسيلة للحفاظ على التدرج في درجة الحرارة، من خلال توفير منطقة العزل التي يتم فيها تخفيض تدفق الحرارة, والغرض من العزل الحراري لمرضى قرح الفراش هو الحفاظ على درجة حرارة جسم الإنسان ثابتة عند 37 م مع السماح للعرق والرطوبة بالخروج، ويمثل التغير في هذه الحرارة ببضع درجات خطراً يهدد صحة وحياة مرضى قرحة الفراش, والجسم يكتسب الحرارة ويفقدها بطرق عديدة، فإذا تساوت كمية الحرارة المكتسبة مع المفقودة كان الجسم في حالة (اتزان حراري) أما إذا زادت إحداهما على الأخرى فتتزايد الضغوط على جهاز التنظيم الحراري داخل الجسم للحفاظ على درجة حرارة ملائمة، ويزداد الشعور بعدم الراحة الحرارية, وفي الحالة المرضية لمرضى قرح الفراش فإن الحاجة تكون ملحة إلى نوع معين من الألياف النسجية الذكية لتنظيم درجة حرارة جلد الإنسان.[24]

مقاومة البكتيريا

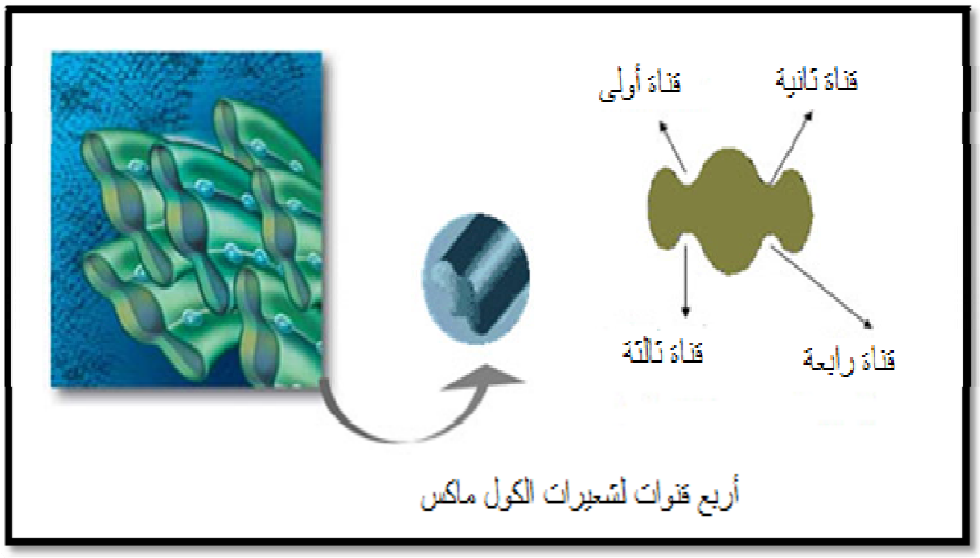
يجب أن تتوفر في جميع المنتجات النسجية التي تلازم مرضى قرح الفراش مقاومة البكتيريا لأن الرطوبة بيئة خصبة لنمو البكتريا والتي تعمل على مد فترة شفاء والتئام الجروح.[23]

ألياف COOLMAX

هو نوع من ألياف البولي استر القابل للصباغة بالصبغات القاعدية(**cationic dyeable polyester**) ذات تقنية عالية تمتاز بتحور في القطاع العرضي للألياف للتحكم في الرطوبة بحيث يسحب ويزيل العرق والرطوبة بعيداً عن جسم الإنسان ويعمل على سرعة تبخرها للإبقاء على المستخدمين في حالة جفاف وراحة, تنتجها شركة invista المتخصصة في إنتاج الألياف الذكية, ولقد لاحظت الباحثة تفوق الشركات الإنتاجية على المراكز البحثية والجامعات في البحث والتطوير, بسبب الإمكانيات الهائلة المادية والمعدات والمختبرات، لذلك المراجع في هذه الدراسة تم الحصول عليها من الشركة المنتجة للألياف الذكية.[10]

القطاع العرضي لألياف الكول ماكس

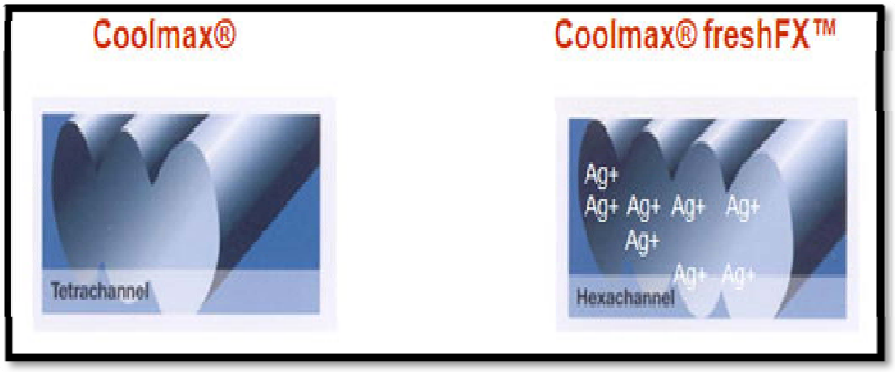
تختلف المقاطع العرضية لخامات COOLMAX فهي ليست دائرية الشكل كباقي الألياف الصناعية الأخرى (البولي استر أو النايلون أو غيرها) وتتميز هذه الخامات بأن مقاطعها غير مستديرة مما يميزها عن غيرها بخفة الوزن لنفس المساحة الفراغية التي تملؤها مثيلاتها من الخامات الأخرى ذات المقطع المستدير، وهذا ما يعطيها مميزات خاصة في نقل الرطوبة وسرعة البخر من حول الجسم الملاصق لهذه الخامات إلى الخارج وهناك نوعان من ألياف الكول ماكس كما هو موضح بالشكل (1).[25]



شكل1: يوضح القطاع العرضي والمظهر السطحي لشعيرات الكول ماكس

ألياف COOLMAX FreshFX

يتميز المقطع العرضي الكول ماكس فرش اف اكس COOLMAX FreshFX بوجود ست قنوات وذلك لتحريك ونقل الرطوبة بالخاصية الشعرية موضحة بالشكل (2)، ونتيجة زيادة عدد القنوات الموجودة في مساحة المقطع العرضي فإن ذلك يسرع من مرور الرطوبة خارج الجسم ويصل إلى حالة الجفاف بسرعة أكبر، كما تسمح هذه القنوات بانتقال الهواء الخارجي بكمية أكبر عبر النسيج وهذا التصميم يجعل هذه الأقمشة تعطي الإحساس بالجفاف والبرودة والراحة. كما أجريت اختبارات إضافية في جامعة بنسلفانيا أظهرت أن درجة حرارة الجلد كانت أقل بمقدار 2–3 درجة مئوية عند ارتداء أقمشة مصنوعة من الكول ماكس فرش إف إكس. كما تتميز ألياف COOLMAX Fresh FX بأنها معالجه بأيونات الفضة للحفاظ على نظافة النسيج المصنوع منها. [26]



شكل 2: يوضح الاختلاف بين COOLMAX FreshFX و COOLMAX العادي.

مواصفات عينات الأقمشة المنتجة في البحث

تم شراء 500 كجم من الخيوط من شركة KARSU التركية لتنفيذ خطة البحث الموضحة في الجدول (1)، ولقد أُنتجت هذه العينات في إحدى شركات الغزل والنسيج المتقدمة في هذه الصناعة بمصر، حيث أجريت جميع مراحل التشغيل والتي تشمل التدوير، والتسدية، والتبويش، واللقي، والتطريح ، والنسيج ، والتجهيز بجميع مراحله، ولقد واجهتنا صعوبات كبيرة في إنتاج هذه العينات بسبب أنها تنتج للمرة الأولى في المنطقة العربية ولا توجد مواصفات تشغيل خاصة بهذه الخامة قبل ذلك.

وقد تم التغلب على جميع مراحل التشغيل أثناء الإنتاج والتجهيز حتى تم إنتاج هذه العينات والتي إستغرقت وقتاً طويلاً لتنفيذ التجارب العملية، وتم بفضل الله إنتاج 16 عينة من الأقمشة، تشتمل مجموعتين المجموعة الأولى من خيوط COOLMAX FreshFX عدد البرمات 750 برمة/ متر، المجموعة الثانية من خيوط COOLMAX FreshFX عدد البرمات 850 برمة/ متر, بثمانية تراكيب نسجية وقد تم اختيار التراكيب نسجية بناءاً خواص الأداء الوظيفي الملائم لملابس مرضى قرح الفراش مع الأخذ في الاعتبار مايلي:

1. درجات متفاوتة ومختلفة لامتصاص الإفرازات والسوائل التي تؤدي لرطوبة جلد المريض.
2. أن يكون هناك فراغات بين القماش والجلد مما يساعد على تقليل نسبة الضغط المتبادل بين جلد المريض والقماش.

جدول1: مواصفات عينات البحث

رقم العينة	نوع الخيوط	عدد البرمات السداء واللحمة	التركيب النسجي
1	COOLMAX FreshFX	750برمة/متر	سادة 1/1
2		750برمة/متر	سن ممتد من السداء 4/4
3		750برمة/متر	سن ممتد 4/4 في كلا الاتجاهين
4		750برمة/متر	مبرد 1/3
5		750برمة/متر	أطلس 8 بعد 3
6		750برمة/متر	الهانيكوم
7		750برمة/متر	شبيكة تقليدية بعد 8
8		750برمة/متر	مبرد3/1
9	COOLMAX FreshFX	850برمة/متر	سادة 1/1
10		850برمة/متر	سن ممتد من السداء 4/4
11		850برمة/متر	سن ممتد 4/4 في كلا الاتجاهين
12		850برمة/متر	مبرد 1/3
13		850برمة/متر	أطلس 8 بعد 3
14		850برمة/متر	الهانيكوم
15		850برمة/متر	شبيكة تقليدية بعد 8
16		850برمة/متر	مبرد3/1

الاختبارات المعملية التي تم تنفيذها

أولاً: الخواص الفيزيائية للأقمشة:

الاختبارات الخاصة بالخواص الفيزيائية للقماش التي تم إجراؤها دون إحداث تشوه للقماش ويتم تقييمها إما بطريقة كمية أو بطريقة وصفية، ومن أهم الخواص التي يتم إجراؤها للقماش هي:

- نفاذية الهواء Air permeability رقم المواصفة ASTM D-737.

ثانياً: الخواص الميكانيكية:

من أهم الخواص الميكانيكية التي تتم علي الأقمشة المختلفة ما يلي:

- اختبار قوة الشد Tensile Strength تم باستخدام المواصفة رقم ASTM D-5035 لاختبار مقاومة الشد للأقمشة المنسوجة بطريقة الشريط.
- اختبار التمزق Tear Strength، تم استخدام المواصفة رقمASTM D-1424

ثالثاً: المظهرية:

- اختبار التكور Random Pilling Tumble، واستخدمت المواصفة القياسية ASTM D 3512.

رابعاً: خواص الامتصاص:

تعتبر من أهم الخواص المطلوبة للقماش لمقاومة قرح الفراش، حيث يجب أن تتمتع بخواص ممتازة لامتصاص الرطوبة وجميع أنواع السوائل نظراً لطبيعة الحالة المرضية لهؤلاء المرضى، وأهم هذه الاختبارات التي تمت :

- نسبة امتصاص السوائل ASTM D4772 .
- زمن امتصاص السوائل MSC Drying Rate Test Method.

النتائج والمناقشة

نتائج الاختبارات المعملية للعينات المنتجة للبحث كما هو موضح بالجدول (2).

جدول 2: يوضح نتائج الاختبارات المعملية لعينات COOLMAX FreshFX

رقم العينة	الخامة	التركيب النسجي	نفاذية الهواء سم^3/سم^2/ث	قوة الشد في اتجاه السداء كجم	قوة الشد في اتجاه اللحمة كجم	التمزق في اتجاه السداء كجم	التمزق في اتجاه اللحمة كجم	التكور	نسبة الامتصاص %	زمن الامتصاص من على سطح القماش ثانية/سم^3
1	COOLMAX FreshFX750	سادة 1/1	8.57	96.60	62.13	1.85	1.30	4	2.08	35.00
2		سن ممتد من السداء 4/4	76.20	84.54	53.10	12.70	12.60	3.5	3.63	9.00
3		سن ممتد 4/4 في كلا الاتجاهين	93.40	112.15	29.20	10.60	12.50	4	3.49	15.00
4		مبرد 1/3	35.80	120.28	48.62	5.64	4.84	4	2.88	16.00
5		أطلس 8 بعد 3	79.60	81.36	44.59	9.32	9.27	4	3.95	12.00
6		الهانيكوم	123.00	101.31	34.38	6.21	6.01	4	4.34	11.00
7		شبيكة تقليدية بعد 8	145.00	107.76	45.46	7.35	7.45	3.5	3.10	12.00
8		مبرد1/3	42.90	113.34	53.03	7.37	5.05	4	3.26	16.00
9	COOLMAX FreshFX850	سادة 1/1	6.99	90.70	53.59	2.35	1.33	4.5	1.86	45.00
10		سن ممتد من السداء 4/4	121.00	123.38	58.03	12.30	11.40	4	3.38	16.00
11		سن ممتد 4/4 في كلا الاتجاهين	96.20	101.46	41.76	12.80	13.20	4	3.07	18.00
12		مبرد 1/3	54.70	115.28	58.44	5.17	4.53	4	2.70	22.00
13		أطلس 8 بعد 3	130.00	79.01	34.48	8.70	9.50	4	3.49	16.00
14		الهانيكوم	143.00	101.84	45.63	9.05	8.15	4	4.01	13.00
15		شبيكة تقليدية بعد 8	172.00	99.18	44.82	9.11	7.61	4	3.10	14.00
16		مبرد1/3	39.30	123.10	57.02	5.50	4.75	4.5	2.61	16.00

أولاً: الخواص الفيزيائية:

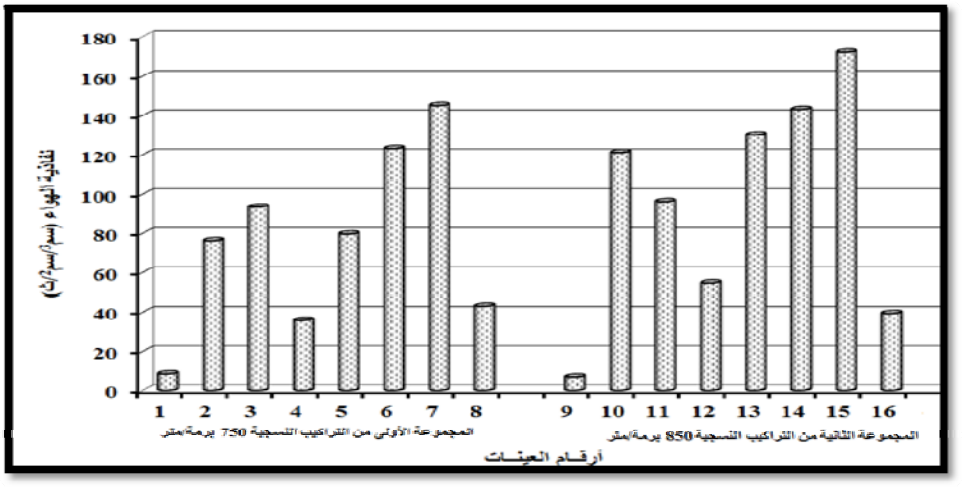
نفاذية الهواء

جدول 3: يوضح التحليل الإحصائي لخاصية نفاذية الهواء لعينات COOLMAX FreshFX

تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للعوامل المستقلة على خاصية نفاذية الهواء					
العوامل المستقلة	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت الإحصائية	ب المعنوية	الدلالة
التركيب النسجي	9.52	4.40	2.16	0.05	معنوي
عدد البرمات	27.57	14.06	1.96	0.05	معنوي

من خلال تحليل التباين ANOVA جدول (3) نلاحظ أن العوامل التي لها تأثير معنوي على خاصية نفاذية الهواء هي التركيب النسجي وعدد البرمات في المتر لخيوط السداء واللحمة، وأن تأثير هذه العوامل معنوي على نفاذية الهواء, وهذا يتفق مع دراسة (نجلاء,2000)[20] ودراسة (بسنت,2005)[21] و(آمال,2006)[22] بأن التركيب النسجي ونوع الخيط يساعد في تحسين الأداء الوظيفي, وأن بروز الشعيرات على سطح القماش يكون أقل عند البرمات العالية وبالتالي فإن الفراغات بين الخيوط داخل التركيب النسجى تكون كبيرة، أما البرمات المنخفضة فتساعد على بروز الشعيرات على سطح القماش بصورة أكبر فتقل الفراغات البينية بين خيوط القماش وبالتالي يقل معدل مرور ونفاذية الهواء. وبصفة عامة فإن العينات المصنوعة من كل من الكول ماكس فرش اف اكس لها القابلية والقدرة على التنفس مما ساعدها على تحقيق نفاذية عالية للهواء, وبالتالي فإن التبادل الحراري بينها وبين الجو المحيط سيكون ممتاز ويعطي إحساساً وملمساً جافاً للقماش.

من خلال الجدول (2) والشكل (3) يبين أن المجموعة الثانية من العينة 10و11و12و13و14و15و16 من التراكيب النسجية ذات البرمات الأعلى حققت نفاذية هواء أعلى من المجموعة الأولى ذات البرمات الأقل، بسبب أن زيادة البرمات تساعد على إلتصاق الشعيرات الخارجية بالخيوط مما يترك فراغات بينية بين الخيوط داخل التركيب النسجي، أما الخيوط ذات البرمات الأقل فتترك الشعيرات بارزة على أطراف الخيوط فتتشابك مع الشعيرات المجاورة وبالتالي تقاوم مرور الهواء فتقل نفاذية الهواء للقماش.



شكل 3: مقارنة بين قوة الشد في اتجاه السداء لعدد 16 عينة Cool Max FreshFX

ثانياً: الخواص الميكانيكية:

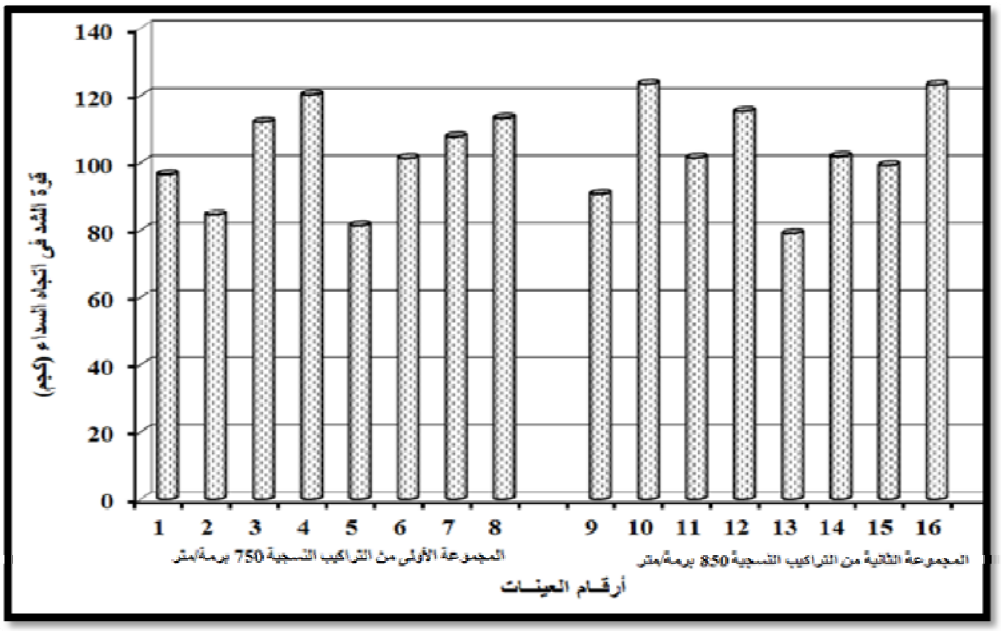
قوة الشد في اتجاه السداء

جدول 4: التحليل الإحصائي لخاصية قوة الشد في اتجاه السداء لعينات COOLMAX FreshFX

تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للعوامل المستقلة على خاصية قوة الشد في اتجاه السداء					
العوامل المستقلة	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت الإحصائية	ب المعنوية	الدلالة
التركيب النسجي	7.190	2.83	2.53	0.02	معنوي
عدد البرمات	42.718	9.04	4.72	0.00	معنوي جداً

ويلاحظ من الجدول (4) من خلال تحليل التباين ANOVA أن العوامل التي لها تأثير معنوي على خاصية قوة الشد في اتجاه السداء هي نوع التركيب النسجي واختلاف عدد البرمات في المتر لخيوط السداء والتي عندما تتغير هذه العوامل من مستوى إلى مستوى آخر فان قيمة قوة الشد في اتجاه السداء تتأثر بذلك. وهذا يتفق مع دراسة (نجلاء2000)[20] ودراسة (بسنت, 2005)[21] و(آمال,2006)[22] بأن التركيب النسجي ونوع الخيط لها تأثير على الأداء الوظيفي كما اتضح سابقاً من التحليل الإحصائي.

ويتضح لنا من الجدول (2) والشكل (4) نتائج قوة الشد لقماش مقاومة قرح الفراش للمجموعتين أن العينات 16 و 10 و 4 حققت قيم أعلى لقوة الشد كما تساوت معها تقريباً العينات أرقام 12 و 8 و3 .



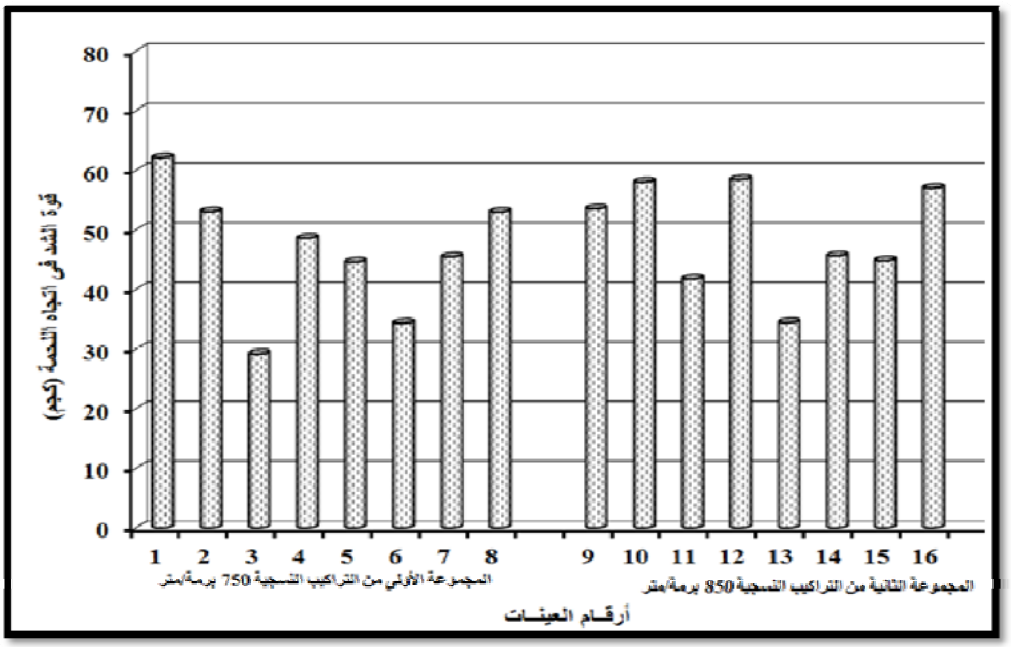
شكل 4 : مقارنة بين قوة الشد في اتجاه السداء لعدد 16 عينة Cool Max FreshFX

قوة الشد في اتجاه اللحمة

جدول5 : يوضح التحليل الإحصائي لخاصية قوة الشد في اتجاه اللحمة لعينات COOLMAX FreshFX

تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للعوامل المستقلة على خاصية قوة الشد في اتجاه اللحمة					
العوامل المستقلة	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت الإحصائية	ب المعنوية	الدلالة
التركيب النسجي	2.06	1.54	1.34	0.02	غير معنوي
عدد البرمات	23.38	4.91	4.76	0.00	معنوي جداً

نلاحظ من تحليل التباين ANOVA بالجدول (5) أن العوامل التي لها تأثير معنوي على خاصية قوة الشد في اتجاه اللحمة هي عدد البرمات في المتر لخيوط السداء واللحمة والتي عندما تتغير من مستوى إلى مستوى آخر فان قيمة قوة الشد في اتجاه اللحمة تتأثر بذلك, ويتضح من الجدول (2) والشكل (5) أن زيادة قيم قوة الشد للمجموعة الثانية عن المجموعة الأولى ويرجع السبب في ذلك إلى تماسك شعيرات الخيوط بسبب زيادة عدد البرمات وبالتالي فإن متانة الخيوط تدل على متانة القماش.



شكل5 : مقارنة بين قوة الشد في اتجاه اللحمة لعدد 16 عينة Cool Max FreshFX

مقاومة القماش للتمزق

جدول 6: يوضح التحليل الإحصائي لمقاومة القماش للتمزق في اتجاه السداء COOLMAX FreshFX

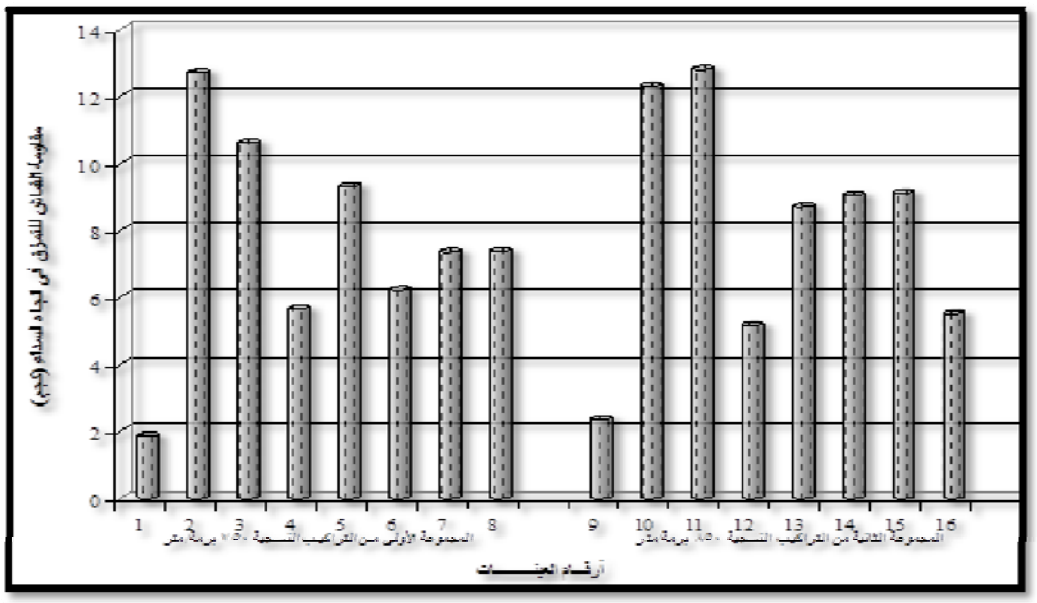
تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للعوامل المستقلة على خاصية مقاومة القماش للتمزق في اتجاه السداء					
العوامل المستقلة	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت الإحصائية	ب المعنوية	الدلالة
التركيب النسجي	0.44	0.37	1.20	0.25	غير معنوي
عدد البرمات	3.57	1.19	3.01	0.01	معنوي

جدول 7: يوضح التحليل الإحصائي لمقاومة القماش للتمزق في اتجاه اللحمة COOLMAX FreshFX

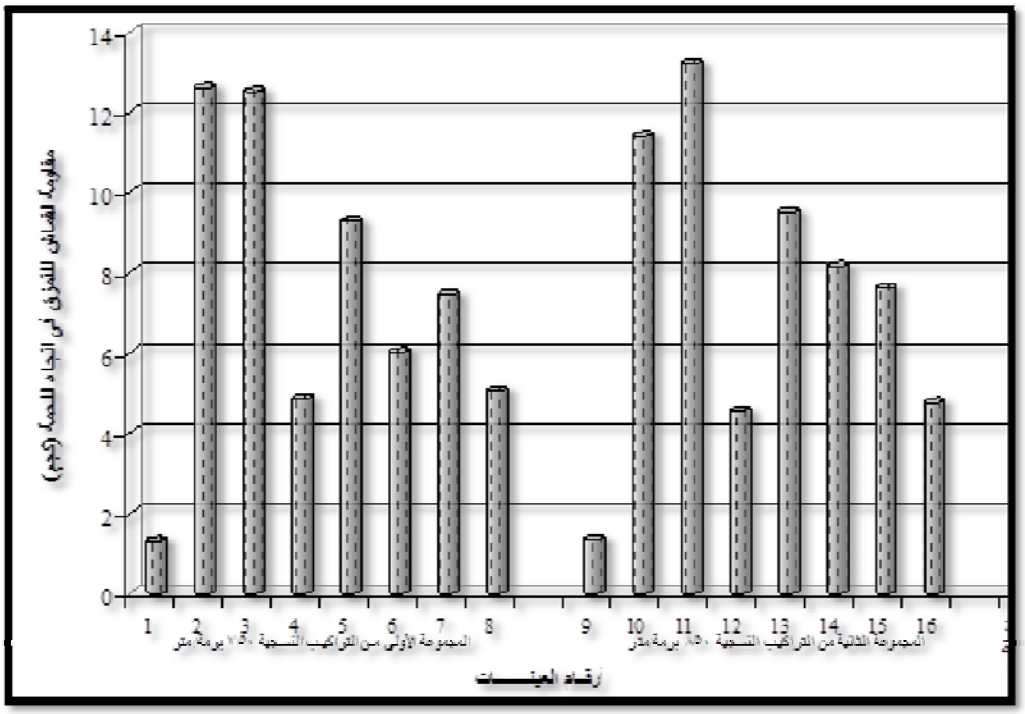
تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للعوامل المستقلة على خاصية مقاومة القماش للتمزق في اتجاه السداء					
العوامل المستقلة	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت الإحصائية	ب المعنوية	الدلالة
التركيب النسجي	0.36	0.42	0.87	0.40	غير معنوي
عدد البرمات	3.53	1.33	2.65	0.02	معنوي

نلاحظ من خلال تحليل التباين ANOVA جدول(6) و(7) يبين أن العوامل التي لها تأثير معنوي على خاصية مقاومة القماش للتمزق في اتجاه السداء وفى اتجاه اللحمة هي عدد البرمات في المتر لخيوط السداء واللحمة والتي عندما تتغير من مستوى إلى مستوى آخر فإن قيمة مقاومة القماش للتمزق تتغير وهذا يتفق مع دراسة (متولي, 2008)[19] بأن خاصية التمزق تحدد جودة أداء القماش.

عند المقارنة بين جميع العينات في الجدول(2) والشكل (6) و(7) نلاحظ أن بعض التراكيب النسجية قد حققت قيم عالية جداً لمقاومة التمزق في اتجاه السداء واتجاه اللحمة مثل العينات أرقام 11 و 10 و 2 و 3 على الترتيب. والتراكيب النسجية التي حققت أعلى مقاومة للتمزق في اتجاهي السداء واللحمة، هي السن الممتد 4/4 من السداء والسن الممتد 4/4 من الاتجاهين ويمكن تفسير ذلك بسبب التشييف العالي لهذه التراكيب النسجية.



شكل 6: مقارنة بين مقاومة القماش للتمزق في اتجاه السداء لعدد 16 عينة كول ماكس



شكل 7: مقارنة بين مقاومة القماش للتمزق في اتجاه اللحمة لعدد 16 عينة الكول ماكس

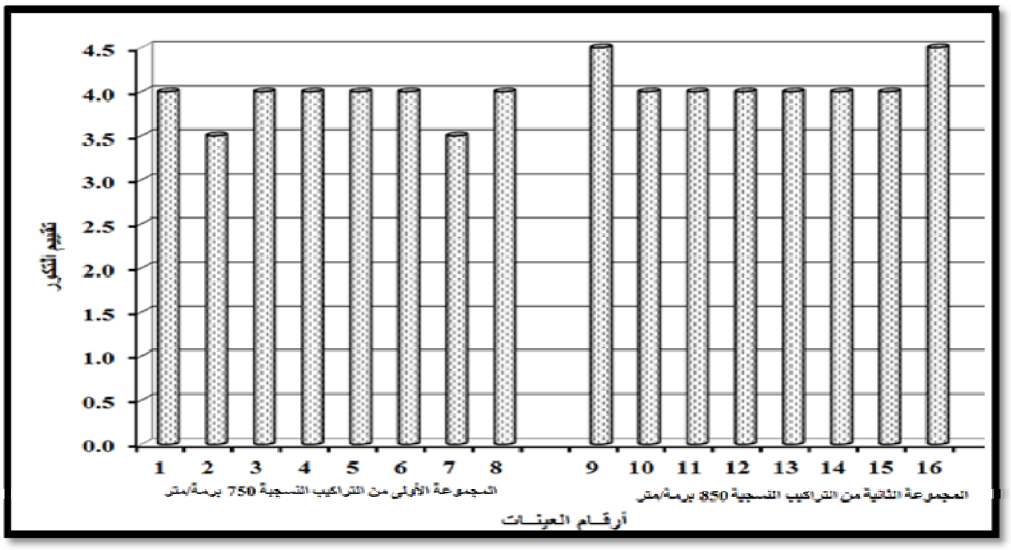
ثالثاً: دراسة خواص المظهرية:

خاصية التكور

جدول 8 : يوضح التحليل الإحصائي لتأثير متغيرات البحث على التكور لعينات COOLMAX FreshFX

تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للعوامل المستقلة على خاصية مظهرية القماش Pilling					
العوامل المستقلة	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت الإحصائية	ب المعنوية	الدلالة
التركيب النسجي	0.22	0.10	2.27	0.04	معنوي
عدد البرمات	1.82	0.32	5.76	0.00	معنوي جداً

ونجد من خلال تحليل التباين ANOVA جدول (8) أن العوامل التي لها تأثير معنوي على خاصية التكور هي نوع التركيب النسجي واختلاف عدد البرمات في المتر لخيوط السداء واللحمة، وأن تأثير التركيب النسجي معنوي بينما تأثير عدد البرمات معنوي جداً, وهذا يتفق مع الدراسات السابقة, ويلاحظ من الجدول (2) والشكل (8) أن جميع العينات للمجموعتين خيوط Cool Max FreshFX قد حققت الحد الأدنى للتكور وهو 4 ، بالإضافة إلى أن بعض العينات حققت مظهرية جيدة وصلت إلى 4.5 مثل العينة رقم 9 في المجموعة الأولى والعينة رقم 16 في المجموعة الثانية ذات البرمات الأعلى بسبب انخفاض الشعيرات القصيرة التي تسبب التكور.



شكل8 : مقارنة بين مظهرية القماش بعد اختبار التكور لعدد 16 عينة Cool Max FreshFX

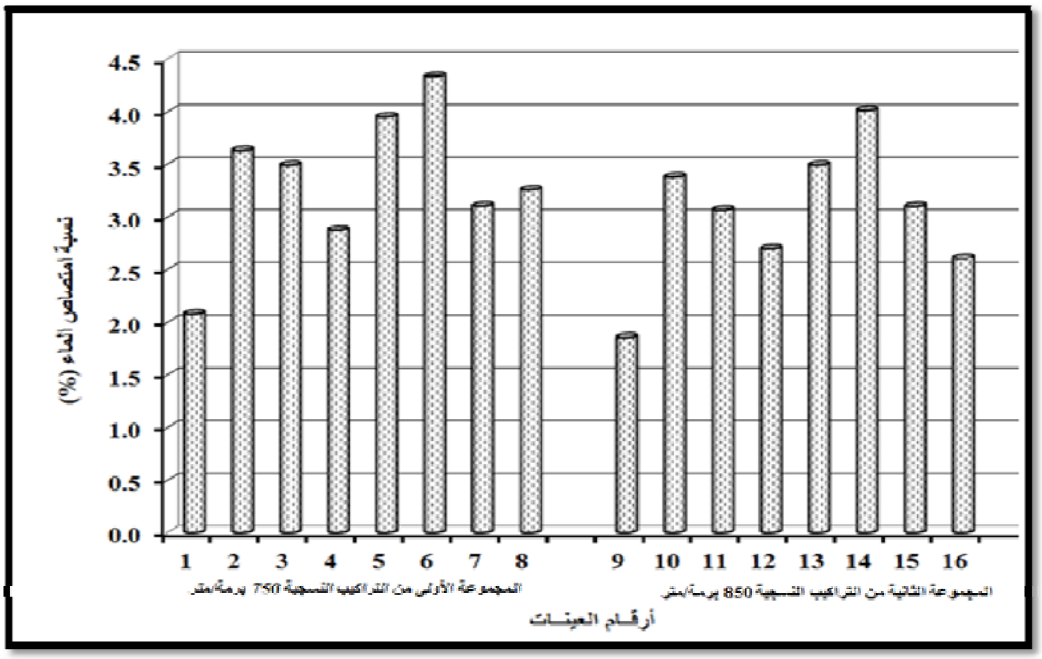
رابعاً :دراسة خواص الامتصاص للماء والرطوبة:

نسبة امتصاص الماء

جدول 9: يوضح التحليل الإحصائي لتأثير لمتغيرات البحث على امتصاص الماء للـ COOLMAX FreshFX

تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للعوامل المستقلة على خاصية امتصاص الماء					
العوامل المستقلة	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت الإحصائية	ب المعنوية	الدلالة
التركيب النسجي	0.30	0.10	2.89	0.01	معنوي جداً
عدد البرمات	1.07	0.33	3.26	0.01	معنوي جداً

يلاحظ من خلال تحليل التباين ANOVA جدول (9) أن العوامل التي لها تأثير معنوي جداً على خاصية امتصاص الماء هي نوع التركيب النسجي واختلاف عدد البرمات في المتر لخيوط السداء واللحمة, وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Barbara,2003)[17] واتضح من الجدول(2) والشكل (9) أن أفضل العينات التي حقق نسب امتصاص عالية هي 6 و 5 من المجموعة الأولى أما عينات المجموعة الثانية فقد حققت العينات 14 و 13 أعلى نسب امتصاص ولكنها أقل نسبياً من المجموعة الأولى ويرجع السبب في ذلك إلى أن الكول ماكس يتميز بمقطع شعيرات خاص يسمح للشعيرات بزيادة المساحة السطحية لها وبالتالي تزداد نسبة امتصاص الماء.



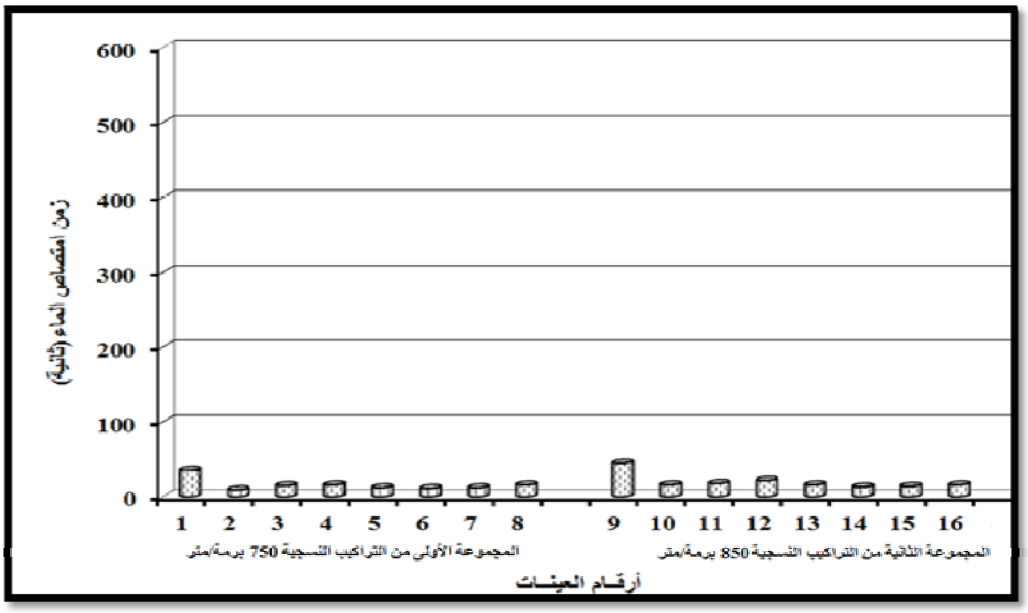
شكل9: مقارنة بين نسب امتصاص الماء لعدد 16 عينةCool Max FreshFX

زمن امتصاص القماش للماء

جدول 10: يوضح التحليل الإحصائي لتأثير متغيرات البحث على زمن امتصاص القماش للماء

تحليل التباين الثنائي (ANOVA) للعوامل المستقلة على زمن امتصاص القماش للماء					
العوامل المستقلة	المعاملات	الخطأ المعياري	قيمة ت الإحصائية	ب المعنوية	الدلالة
التركيب النسجي	-3.52	2.16	-1.63	0.13	غير معنوي
عدد البرمات	24.14	6.89	3.50	0.00	معنوي جداً

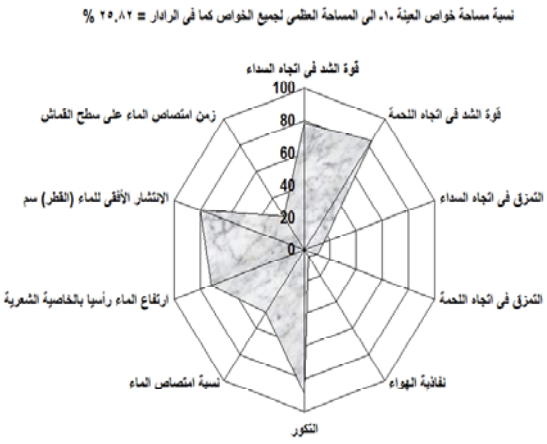
من خلال تحليل التباين ANOVA جدول (10) أن العوامل التي لها تأثير معنوي على زمن امتصاص القماش للماء لعينات Cool Max FreshFX هي نوع التركيب النسجي واختلاف عدد البرمات في المتر لخيوط السداء واللحمة, وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Barbara,2003)[17] التي تعتمد على اختيار الخامة والتركيب النسجي المناسب للأداء الوظيفي, وأيضاً دراسة عبد الوهاب[16] بأن التراكيب النسجية ذات التموجات والارتفاعات المختلفة تجعل هناك فراغات بين القماش والجلد وهذا ما اعتمد عليه البحث في اختيار التراكيب النسجية عند انتاج عينات هذا البحث. ويلاحظ من الجدول (2) والشكل (10) أن زمن امتصاص عينات الكول ماكس جميعها لا يزيد عن 45 ثانية لامتصاص واحد سم مكعب من الماء.



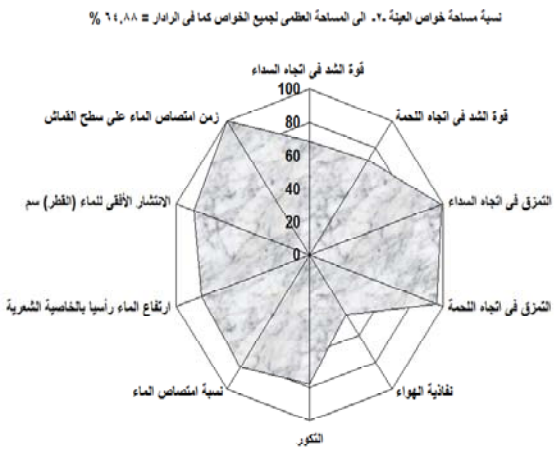
شكل 10: مقارنة زمن امتصاص الماء لعدد 16 عينةCool Max FreshFX

تقييم الجودة الكلية للأقمشة المنتجة في البحث

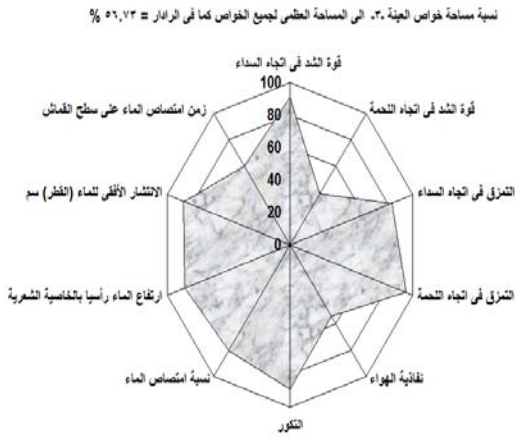
تم تقيم عينات الأقمشة من Cool Max FreshFX عن طريق استخدام طريقة تقييم الجودة وهي مقارنة مساحات أشكال Radar chart الرادار التي تمثل الخواص لكل عينة والتي تحدد جودتها أثناء الاستخدام حيث تم رسم الشكل الراداري لكل عينة على حده على مجموعة محاور يمثل كل محور منها خاصية محددة بإستخدام برنامج Excel موضحة بالأشكال (11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26)، وبالتالي تم حساب مساحة الشكل الراداري لكل عينة كماهي موضحة بالجدول (11), وتعبر أعلى قيمة للمساحة عن أفضل عينة مقارنة بالعينات الأخرى.



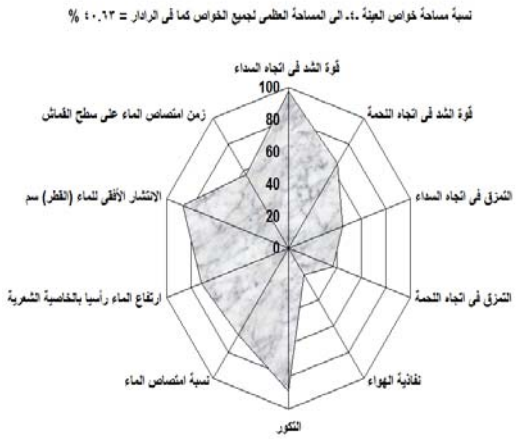
شكل (11) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم (1)
وتمثل 25.82 % من المساحة العظمى للرادار



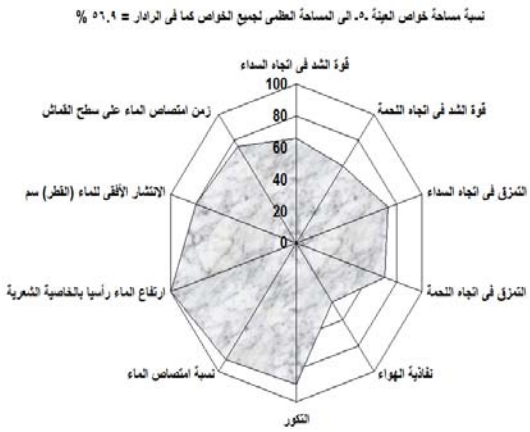
شكل (12) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم(2)
وتمثل 64.88 % من المساحة العظمى للرادار



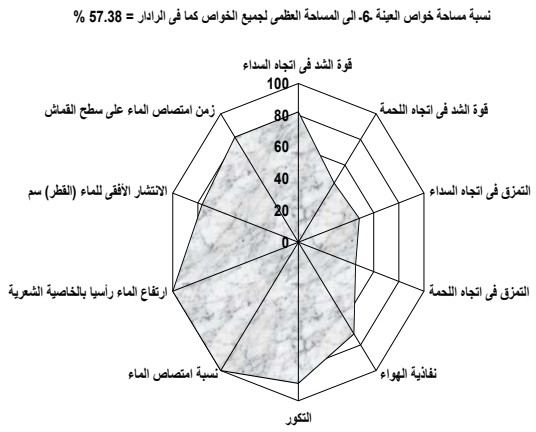
شكل (13) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم (3)
وتمثل 56.73 % من المساحة العظمى للرادار



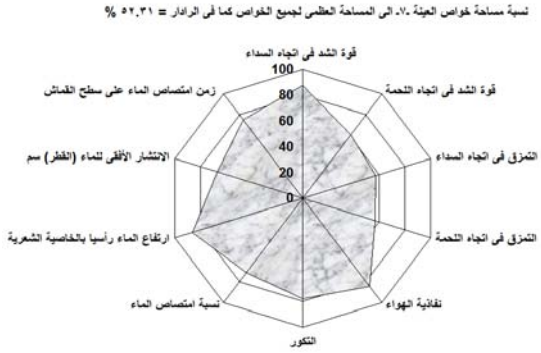
شكل (14) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم(4)
وتمثل 40.63 % من المساحة العظمى للرادار



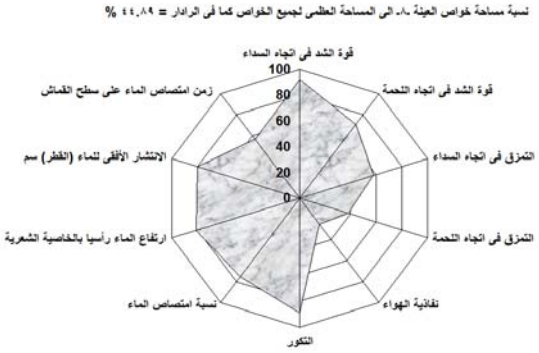
شكل (15) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم (5)
وتمثل 56.9 % من المساحة العظمى للرادار



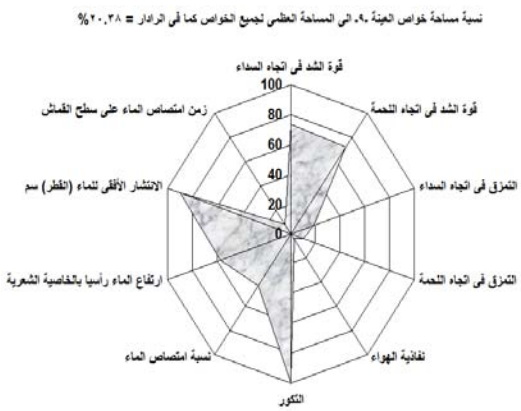
شكل (16) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم(6)
وتمثل 57.38 % من المساحة العظمى للرادار



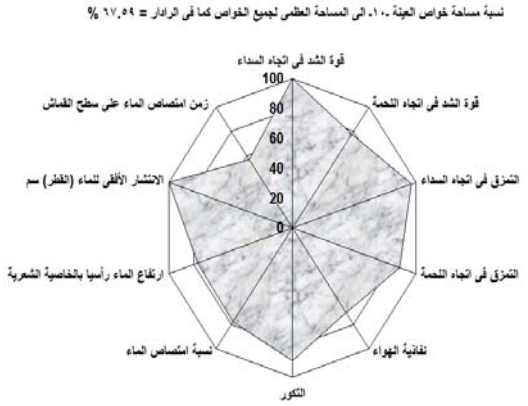
شكل (17) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم (7)
وتمثل 52.31 % من المساحة العظمى للرادار



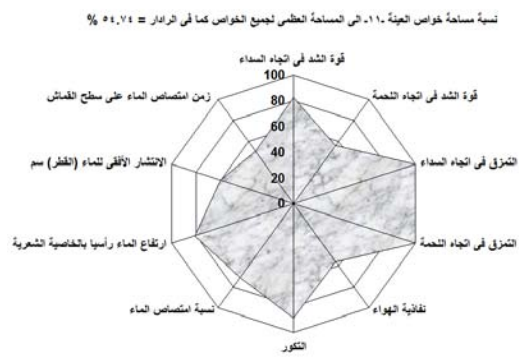
شكل (18) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم(8)
وتمثل 44.89 % من المساحة العظمى للرادار



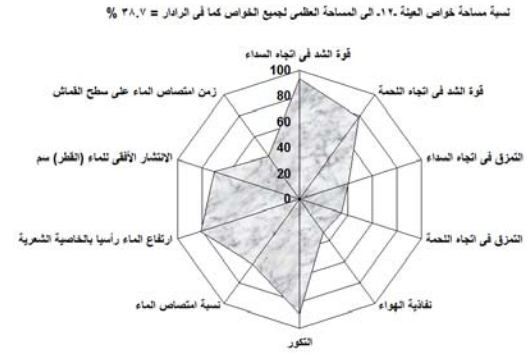
شكل (19) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم (9)
وتمثل 20.38 % من المساحة العظمى للرادار



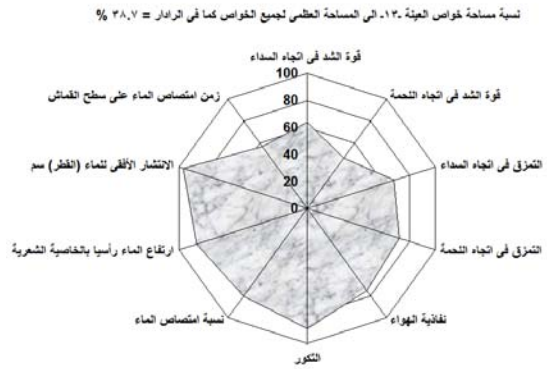
شكل (20) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم(10)
وتمثل 67.59 % من المساحة العظمى للرادار



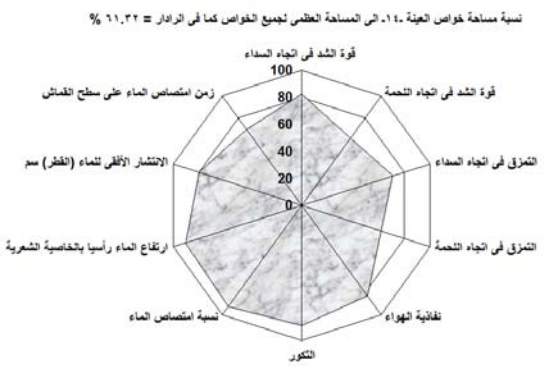
شكل (21) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم (11)
وتمثل 38.7 % من المساحة العظمى للرادار



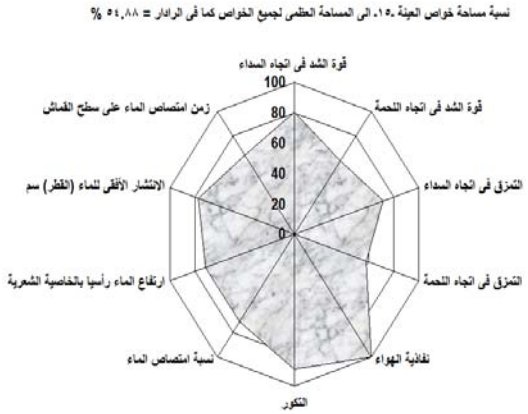
شكل (22) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم(12)
وتمثل 61.32 % من المساحة العظمى للرادار



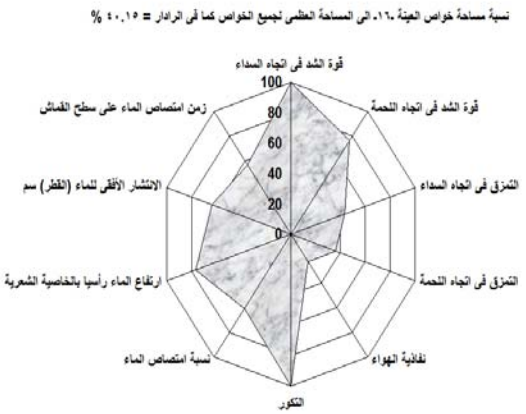
شكل (23) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم (13)
وتمثل 38.7 % من المساحة العظمى للرادار



شكل (24) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم(14)
وتمثل 61.32 % من المساحة العظمى للرادار



شكل (25) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم (15)
وتمثل 54.88 % من المساحة العظمى للرادار

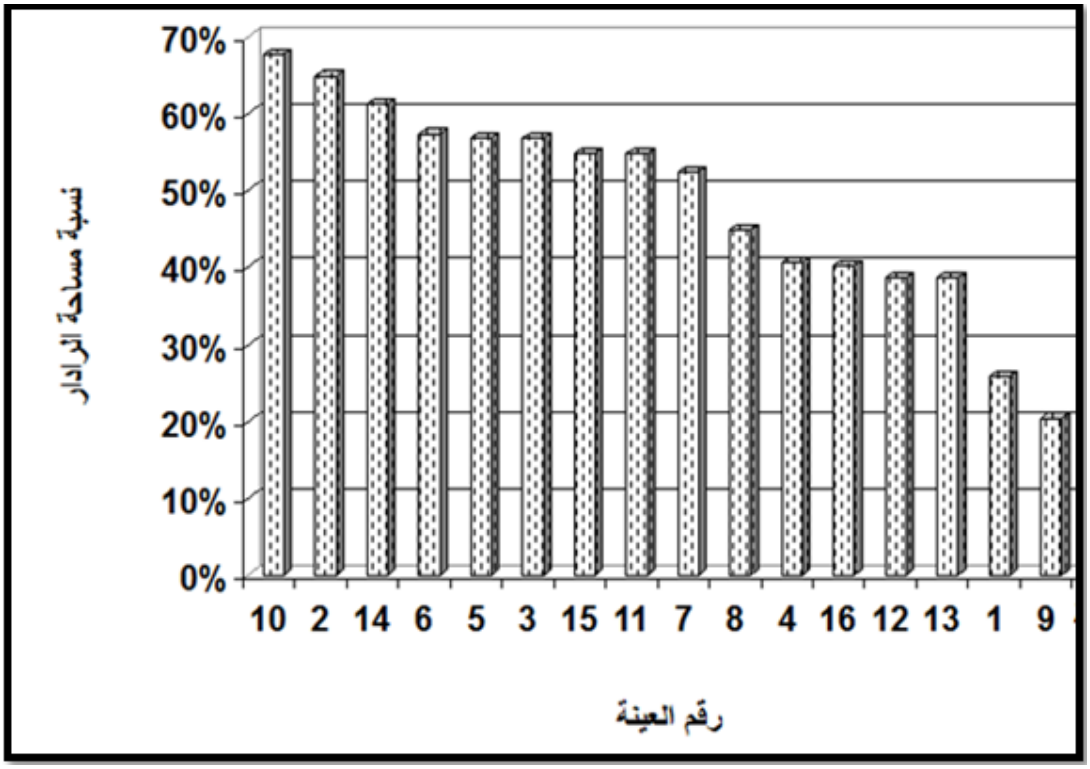


شكل (26) يوضح مساحة الرادار للعينة رقم(16)
وتمثل 40,15 % من المساحة العظمى للرادار

جدول 11: يوضح مساحات أشكال Radar chart الرادار

رقم العينة	مساحة الرادار
1	25.82
2	64.88
3	56.73
4	40.63
5	56.9
6	57.38
7	52.31
8	44.89
9	20.38
10	67.59
11	54.74
12	38.7
13	38.7
14	61.32
15	54.88
16	40.15

لقد بلغت مساحة الرادار للعينة رقم (10) 67,59% وهي أعلى نسبة لمساحة الرادار, وأقل نسبة لمساحة الرادار كانت لعينة وزارة الصحة وتمثل 17.29 % من المساحة العظمى للرادار.



الشكل 27: ترتيب أفضل العينات المنتجة معتمداً على نسبة مساحة الرادار

يتضح من الشكل (27) أن العينة رقم (10) تمتاز بتحقيقها 67.59 % من أعلى مستوى لجودة جميع الخواص وهى أعلى قيم مقارنة بباقي العينات الأخرى، وبالرجوع إلى طريقة إنتاج العينة رقم (10) نلاحظ ما يلي:

الخامة من Cool Max FreshFX, التركيب النسجي: سادة 4/4 ممتد في اتجاه السداء, عدد البرمات:850 برمة/متر.

ولقد استنتجت الباحثة أن التركيب النسجي ونوع الخامة وعدد البرمات لها تأثير على خواص الأداء الوظيفي لأقمشة ملابس مرضى قرح الفراش وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة عن تأثير التركيب النسجي ونوع الخامة على خواص الأداء الوظيفي.

ملخص النتائج

1. نفاذية الهواء للمجموعة المصنوعة من برمات عالية أعلى من المجموعة المصنوعة من برمات منخفضة.
2. قوة الشد للقماش المنتج ببرمات 850 برمة / متر أعلى نسبياً من قوة الشد من القماش المنتج ببرمات 750 برمة / متر.
3. جميع العينات قد حققت الحد الأدنى للتكور وهو 4، بالإضافة إلى أن بعض العينات حققت مظهرية جيدة وصلت إلى 4.5.
4. حققت بعض العينات نسبة عالية من امتصاص الماء وصل إلى أربعة أضعاف وزنها.
5. زمن امتصاص عينات الكول ماكس لم يزد عن 45 ثانية
6. أفضل عينة العينة رقم (10) تمتاز بتحقيقها 67.59 % أعلى مستوى لجودة جميع الخواص وهي أعلى قيم مقارنة بباقي العينات الأخرى، وهي من ألياف Cool Max FreshFX, التركيب النسجي سادة 4/4 ممتد في اتجاه السداء، عدد البرمات: 850 برمة/متر.

التوصيات

1. ضرورة الاهتمام بوضع معايير قياسية لأقمشة مقاومة لقرح الفراش.
2. الاستفادة من التطورات الحديثة للألياف الذكية في تحسين خواص الأداء الوظيفي للأقمشة في المجال الطبي.
3. استخدام ألياف Cool Max FreshFX في ملابس المرضى وملاءة السرير لمقاومة قرح الفراش.

المراجـــع

1.أحمد سالمان, أشرف هاشم, رشا النحاس," تقييم الأداء الوظيفي لأقمشة المايكروفايبر وحياكات قفازات السيدات", المؤتمر العربي الثالث عشر للاقتصاد المنزلي "الاقتصاد المنزلي في ضوء التغيرات الاقتصادية المعاصرة " , مصر, 2009.

2. محمد الجمل ," الملابس الذكية التاريخ والتقنيات والمستقبل ",إدارة منظومة الملابس الجاهزة", الحملة القومية للنهوض بالصناعات النسيجية, المركز القومي للبحوث, مصر,2004.

3. منال البكري أحمد ," الملابس وصحة الإنسان في القرن الحادي والعشرين", , العدد السابع عشر ، مجلة بحوث التربية النوعية, جامعة المنصورة، مصر، 2010.

4. منى علي أحمد وجيه ,"دراسة تحسين المواصفات البنائية للأربطة الطبية مقومة الأعضاء المنتجة محلياً", رسالة ماجستير, كلية الفنون التطبيقية, جامعة حلوان, مصر, 2004.

5. مروة عاطف علي عبد الله ," تصميم أقمشة لاستخدامها في تدعيم جدار المعدة والإثنى عشر", رسالة دكتوراه, كلية الفنون التطبيقية ,جامعة حلوان, مصر, 2009.

6 . www.e-moh.com.

7. فاتن محمد عبد التواب محمد ,"معايير تحقيق خاصية الراحة في أقمشة الملابس الصيفية ", رسالة دكتوراه, كلية الفنون التطبيقية, جامعة حلوان, مصر, 2008.

8. ذوقان عبيدات, عبد الرحمن عدس, كايد عبد الحق,"البحث العلمي مفهومه-أدواته-أساليبه", دار أسامه للنشر والتوزيع, الرياض, 2002.

9. SandipV.Purane,NarsinghR.Panigrahi,"MICROFIBRES MICROFILAMENT & THEIR APPLICATION S ", AUTEX Research Journal Vol.7, No3, September, 2007 .

10. www.invista.com .

11. إسماعيل إبراهيم محمود ," تحديد معايير اختبار مفروشات الأرضية غير المنسوجة ارتباطاً بالأداء الوظيفي للمنتج النهائي", رسالة دكتوراه , كلية الفنون التطبيقية, جامعة حلوان, مصر, 1994.

12. عبد المجيد الشاعر, عصام الصفدي, عروبة الموسى, " الصحة والسلامة العامة ", دار اليازوري للنشر, الأردن, 2005.

13. Tsokos,M.;Heinemann,A.and Puschel, K,"Pressure sore", epidemiology, medicolegal implications and forensic orgumentation concerning causality. Int. J. Legal. Med., 113: 283-287,2000.

14. مجدي إبراهيم السيد, "الإعجاز العلمي للقرآن للكريم في قصة أهل الكهف والرقيم", مجلة العلوم الطبية, المؤتمر العلمي السابع للإعجاز العلمي في القرآن والسنة ,دولة الإمارات العربية المتحدة,2004.
http://www.eajaz.org/index.php/Encyclopedias/Research-Scientific-Miracle-Encyclopedia/Medicine-and-Life-Sciences/35-s

15. Revis, D.R, Decubitus ulcers. Emedicine (Articles) 2001. http://WWW.emedicine.come.

16. حنان مصطفى عبد الوهاب," إنتاج أقمشة ذات مواصفات خاصة لمقاومة حدوث قرح الفراش" , رسالة ماجستير, كلية الفنون التطبيقية, جامعة حلوان, مصر, 1997.

17. Barbara Lipp Symonowicz ,Emilia Pryczyńska,"sheet Fabrics Biophysical Properties as Elements of Joint Prevention in Connection with First- and Second-Generation Pneumatic Anti-Bedsore Mattresses", FIBRES & TEXTILES in Eastern Europe October / December, Vol. 11, No. 4,2003.

18. Ken Montgomery BSc PhD Leeds,anther" The role of sheepskins in preventing pressur ulcers in elderly orthopaedic Patients", for clothing design and engineering. International Journal of Clothing Science Primary Intention November, 2000.

19. فاطمة علي متولي, هبة عبد التواب, "تصميم وإنتاج الأقمشة القطنية المنسوجة المستخدمة في غرفة الجراحة", مجلة علوم وفنون, جامعة حلوان, مصر, 2008.

20. نجلاء محمد عبد الخالق طعيمة , " إنتاج جوارب طبية تستخدم في علاج دوالي الساقين البسيطة والحرجة وتتناسب مع الأداء الوظيفي ومناخ جمهورية مصر العربية", رسالة ماجستير, كلية الاقتصاد المنزلي, جامعة المنوفية, مصر, 2000.

21. بسنت عبد الله محي ,"إمكانية جوارب رجالي تتميز بخواص فيزيائية وصحية تلائم الغرض الوظيفي للاستخدام النهائي", رسالة ماجستير, كلية الفنون التطبيقية, جامعة حلوان, مصر, 2005.

22.آمال حسن كمال الدين ," التجهيزات المقاومة للبكتريا على بعض خواص الأداء الوظيفي للأقمشة ", رسالة دكتوراه, كلية الاقتصاد المنزلي, جامعة المنوفية, مصر, 2006.

23. Falling , V., Isaacs , C., Packet , D., Downing , G. , Kowtow , N., Butter , E. B. Harden-Young , J., "Wounding of bioengineer skin: cellular and molecular aspects after and injury", Journal of Investigative Dermatology , 119: 653-660, 2002.

24. إي. تي. رنبورن، دبليو هوارد ربيس, ترجمة وإعداد خديجة روزي قاري قشقري, مراجعة محمد عبد الله سعد " الأقمشة والملابس في الصحة والمرض- الجوانب الطبية والنفسية في التاريخ وعلم النفس وعلم الصحة العامة - الطبيعة الحيوية لأقمشة الملابس ", جدة، السعودية, 2005.

25. http://www.toread.com.au/index.php/mens/footwears/men-s-coolmax-socks.html

26. http://www.masoodtextile.com/Farhan_RD/CoolMax%20FX.php

دور مدن المعرفة في تنمية رأس المال الفكري

دراسة استشرافية

The role of cities in the knowledge intellectual capital

*د.محمد ابراهيم حسن محمد

*Dr. Mohammed Ibrahim Hasan Mohammed

ملخص

تُعرَّف مدن المعرفة على أنها تلك المدن التي تمتلك اقتصاد يعتمد على ناتج مرتفع القيمة والذي يعتمد بدوره على مصادر البحث العلمي والتقنية والكفاءات والكوادر البشرية لأفراد تلك المدينة. ويتناول هذا البحث مفهوم "محرك الإبداع المدني" من خلال عرض بعض النماذج التاريخية جنباً إلى جنب مع النماذج المعاصرة، وتقدم مجموعة من المرشدات المقترحة التي من شأنها أن تساعد في عملية تحويل المؤسسات المدنية التقليدية إلى محركات إبداع. ويسعى البحث لتحقيق هدفين: الأول – تنشيط البحوث على الصعيدين ؛النظري والتطبيقي في مجال الإبداع المعرفي، والثاني- استكشاف حدود الإبداع المدني ونطاقاته المتنوعة والمختلفة. وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يكشف عن الأوضاع المتعلقة بظاهرة معينة في الوقت الراهن لتأييد إيجابياتها والوقوف عن سلبياتها ووضع الخطط والبرامج الإلكترونية اللازمة لتقويمها، كما استعان الباحث بمنهج تحليل المحتوى أو المضمون لاستقراء أدبيات الانتاج الفكري المتخصص الذي يعالج قضية أو ظاهرة مدن المعرفة، وذلك للوقوف على أبعاد هذه الظاهرة من مختلف الاتجاهات. وينقسم البحث الى ثلاثة أقسام رئيسية: عناصر بيئة الابداع، محركات الابداع المدني، والسياسات المثلى لبناء مدن المعرفة.

Abstract

Knowledge cities defined as those cities which owns the economy depends on the output of high-value, which in turn depends on the sources of scientific and technical research and competencies and human resources for members of these cities. This research deals with the concept of "civil innovation engine" through the presentation of some historical models along with contemporary models, and offers a range of proposed guides that will help transform the traditional civil institutions to the process of innovation engines. The research aims to achieve two goals: first - stimulation research on the levels; theoretical and practical knowledge in the field of innovation, second exploration the limits of civil creativity and diverse and different subdomains. The research is based on descriptive analytical method which reveals the conditions relating to a particular phenomenon at the moment to support the pluses and stand up for the negatives and the development of plans electronic necessary for evaluating programs, furthermore the researcher used content analysis approach to the extrapolation of the literature specialist intellectual production that addresses the issue or phenomenon knowledge cities, and it to find out the dimensions of this phenomenon from different directions. research is divided into three main sections: the elements of innovation environment, civil innovation engines, and optimal policies for building knowledge cities.

[لبحث الفائز بالمركز الاول في مجال الدراسات الاجتماعية بالدورة 31 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

*جامعة ام القرى – المملكة العربية السعودية

*Um Al Qura University –Saudi Arabia

مقدمة

إن مفهومي "المعرفة" و"الإبداع" وجهان لعملة واحدة ويرتبطان معاً بقوة. ويربط أميدون Amidon [1] المفهومين معاً، حيث يُعرف "إبداع المعرفة" على أنه "ابتكار الأفكار الجديدة، وتطويرها، وتبادلها، وتطبيقها في صورة سلع أو خدمات تسويقية، ومن شأن ذلك أن يعمل على تفوق المؤسسات وبث الحيوية في اقتصاديات الدولة، ومن ثم إتاحة الفرصة لتقدم المجتمع بكل قطاعاته". إن النشاط الإبداعي سوف يمثل التحدي الأكبر الذي سوف يواجه الإدارة في العقود القادمة، فهي بالنسبة للاقتصاد بمثابة القلب الذي يبقي جسده على قيد الحياة ويدفعه إلى التطور ويعمل على تعضيده"[2]. وللإبداع أهمية بالغة ليس فقط بالنسبة لعالم المال والأعمال ولكن أيضاً على صعيد القطاعات المدنية كالمدن والأقاليم، فكما أن الدعم الاقتصادي يحتاج دوماً لممارسة الإبداع، فإن الحاجة إلى الإبداع هي أيضاً ضرورة تمليها ممارسة الحياة الاجتماعية والثقافية.

وفضلاً عن ذلك تستحق عملية ابتكار المُناخ الإداري والتنظيمي الذي يبعث على الإبداع ويحفزه أن تحظى بعناية كلا الطرفين: المجتمعات الأكاديمية، وقادة المؤسسات بكافة أشكالها التجارية والحكومية وغير الحكومية ... إلخ. وتصف هذه الورقة العناصر اللازمة لمثل هذا المناخ والتي نطلق عليها "أسس بيئة الإبداع"، كما تناقش الورقة عما إذا كان بوسع هذه المبادئ أن تطوى فى داخل المدن من خلال ما يمكن أن نطلق عليه "محركات الإبداع المدنية". ورغم أن هذا المصطلح من المصطلحات غير المألوفة، إلا أنه يوجد العديد من النماذج التاريخية التى تدعم ما نطلق عليه الآن "مدن المعرفة" و"محركات الإبداع"، وبالتالي فإن إلقاء الضوء على التجارب القديمة جنباً إلى جنب مع المبادرات المعاصرة الأخرى في الوقت الحالي يعد هدفاً من أهداف هذا البحث.

أهمية البحث

لقد شهدت السنوات القليلة الماضية تزايداً ملحوظاً في الدراسات التي تتناول الظروف البيئية التي تعمد إلى تحفيز التقنية المعرفية والإبداع في عالم المال والأعمال، ويتطرق البحث إلى مجالٍ جديد ألا وهو مناقشة دور المدينة بوصفها محور المعرفة التي يتداولها السكان وغيرهم من الأطراف الأخرى التي تحيا بالمدينة. كما يحاول البحث توظيف أفكار ونماذج البيئة الإبداعية المطبقة في مجال الاقتصاد والأعمال بحيث تُستخدم في تطوير بيئة الإبداع وتنمية راس المال الفكري الخاصة بمدن المعرفة. وبعبارة أخرى يحاول البحث تمحيص الأبنية المدنية التقليدية المتنوعة بهدف توضيح ما يمكن أن تقوم به كمحركات للابتكار والإبداع.

أهداف البحث

يتناول هذا البحث مفهوم "محرك الإبداع المدني" من خلال عرض بعض النماذج التاريخية جنباً إلى جنب مع النماذج المعاصرة، وتقدم مجموعة من المرشدات المقترحة التي من شأنها أن تساعد في عملية تحويل المؤسسات المدنية التقليدية إلى محركات إبداع. وللبحث هدفان:

الأول : تنشيط البحوث على الصعيدين ؛النظري والتطبيقي في مجال الإبداع المعرفي

الثاني: استكشاف حدود الإبداع المدني ونطاقاته المتنوعة والمختلفة .

وفي سبيل ذلك يسعى البحث إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما المقصود بمدن المعرفة وما حدود ومجال هذا المصطلح؟
2. ما أبرز الملامح والسمات التي يتعين توافرها في مدن المعرفة؟
3. ما أبرز نماذج مدن المعرفة على المستوى العالمي؟

4. ما هي بيئة الابداع وما سماتها الاساسية المميزة لها عن غيرها من البيئات؟
5. ما المقصود بمحركات الابداع المدني؟ وما أبرز نماذج تلك المحركات؟
6. كيف يمكن للمؤسسات التقليدية في مدن المعرفة أن تتحول لتصبح أحد محركات الإبداع التي تسهم في تنمية رأس المال الفكري ؟
7. ما انعكاسات مدن المعرفة على مواطنيها من حيث المهارات التي يتعين عليهم اكتسابها؟
8. ما أهم الاعتبارات التي ينبغي الالتفات اليها عند الشروع في تأسيس مدن المعرفة.

منهج البحث

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يكشف عن الأوضاع المتعلقة بظاهرة معينة في الوقت الراهن لتأييد إيجابياتها والوقوف عن سلبياتها ووضع الخطط والبرامج الإلكترونية اللازمة لتقويمها، كما استعان الباحث بمنهج تحليل المحتوى أو المضمون لاستقراء أدبيات الانتاج الفكري المتخصص الذي يعالج قضية أو ظاهرة مدن المعرفة، وذلك للوقوف على أبعاد هذه الظاهرة من مختلف الاتجاهات.

الدراسات السابقة

في عام 2005م نظم المعهد العربي للإنماء ندوة دولية بعنوان : مدن المعرفة حيث عُقدت في المدينة المنورة. ومن أبرز ورقات البحث التي عُرضت في هذه الندوة ، تلك التي قدمها محمد ضيف وكانت بعنوان "مدن المعرفة في العالم العربي: دور التخطيط العمراني والإقليمي في توجيه مستقبل الاقتصاد المعلوماتي للدول"، وذلك ضمن فعاليات برعاية ، وتناول الباحث موضوع مدن المعرفة من منظور التخطيط العمراني ودوره في بناء اقتصاد المعرفة في الدول العربية[3]. وفي هذه الدولية تقدم مصطفى المصمودي بورقة بحث بعنوان "دور المجتمع المدني العربي في بناء مدن المعرفة"[4].

كما عرض حيدر فريحات في ذات الندوة ورقة بحثية بعنوان "تخطيط المدينة الإلكترونية: دراسة تحليلية"، حيث تناول الباحث بالتحليل العناصر التقنية والإدارية التي تشكل مفهوم المدينة الإلكترونية بهدف استخدام هذه العناصر في بناء نموذج إداري يساعد مخططي المدن على التقدم نحو هدف المدينة الإلكترونية أو الرقمية وتسريع تحقيق حالة مجتمع المعلوماتية[5].

وقدم ربيع أحمد خلال هذه الندوة ورقة بحثية بعنوان "تقنيات المباني الذكية ودورها في تدعيم بناء مدن المعرفة "، حيث ركز البحث على الدور المعرفي الجديد للمباني بوصفها وسائط متعددة لتوفير المعلومات بصورة متزامنة ومتجددة، كوسائط لتبادل المعرفة والخبرات المكتسبة، الباحث إلى أن المباني الذكية في مدن المعرفة يتعين أن تتحول من مجرد فراغات تحوي شبكات حاسوبية تنقل المعرفة دونما تمييز بين مستخدميها وأنشطتهم واتصالاتهم وأحداثهم اليومية وما يدور داخل المبنى أو المباني المجاورة أو المماثلة في مدن وبلدان أخرى إلى وسيط ناقل للمعرفة ومصدر لها مع تحديد نوع المعرفة وأثره ومدى الحاجة إليه وبذلك تتفاعل وتتواصل المباني الذكية في تدعيم بناء مدن المعرفة الواعية[6].

وناقش وليد نصار في أطروحته لنيل الدكتوراه المجازة عام 2008م، موضوعات : الأقطاب التكنولوجية باعتبارها مدخل للمشروعات الحضرية، وعمد إلى تحليل بعض المشروعات الذكية العالمية، إلا أنها تناول بشيء من التركيز مشروع القرية الذكية المصرية من منظور التخطيط العمراني[7].

وعرض سام ألوينكل وبيتر كروكشونك في دراستهما المنشورة عام 2011م رؤية عامة لإنشاء مدن أكثر ذكاءً مع التركيز على التحديات التي تعوق بناء مدن المعرفة الذكية المعتمدة على اقتصاد المعرفة[8]. وفي

نفس العام نشر مارك ديكين وحسام الواعر بحثاً عن تحول المدن من مدن ذكية إلى مدن عصرية أو بالأحرى الجيل الثاني من مدن المعرفة، حيث رسما خارطة طريق للتحول المنشود[9]. وتناولت سامية مداح في دراستها المنشورة بالعربية في نفس العام دراسة بعنوان" مبادرة المدن الذكية في المملكة العربية السعودية مع اشارة خاصة إلى دور تلك المبادرات في دعم خدمات التعليم الالكتروني في الجامعات السعودية"[10].

في عام 2012م صدر عددٌ خاص من مجلة اقتصاد المعرفة حيث ركز على استراتيجيات المدن الأوروبية المطورة الرامية إلى التحول إلى "المدن الذكية"، بعض من هذه الاستراتيجيات يرتبط بتطوير أنواع جديدة من أساليب الابتكار في المناطق الحضرية من خلال مستوى عال من مشاركة المواطنين في خلق التطبيقات المستندة إلى الإنترنت في جميع قطاعات الاقتصاد والمجتمع؛ ومن خلال التعاون بين الحكومات المحلية، والمنظمات غير الحكومية[11].

وتوافر سوتيريز زيجياريس في عام 2012م على دراسة اهتمت بصياغة نموذج مرجعي لتحديد تخطيط مفاهيم المدينة الذكية، ورصد ستة خصائص ذكية لمدن المعرفة. وذلك بعد دراسة مستفيضة لحالات المدن الذكية، مثل برشلونة، ادنبره، و أمستردام ، ويهدف الباحث من وراء هذه الدراسة مساعدة مخططي مدن المعرفة من خلال هذا النموذج المرجعي[12].

ومن ناحية أخرى قدم مايكل باتي و آخرون دراسة بعنوان "المدن الذكية للمستقبل"، حيث رسم الباحث وفريقه بحث الأسس العامة التي تشكل المدينة باعتبارها المدينة التي يدمج فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع البنى التحتية التقليدية بشكل منسق ومتكامل، باستخدام تكنولوجيات رقمية جديدة [13].

وقدم تاسيللو هيرشل في عام 2013م ورقة بحثية بعنوان" التنافسية والاستدامة: هل للمدينة الذكية أبعاد إقليمية (مربع الدائرة)؟ ' . ويناقش تاسيللو هنا بشكل فلسفي ' الإقليمية الجديدة المبنية استثمار خاصية الذكاء ' مطبقاً رؤيته على أمثلة من فانكوفر و سياتل، وتعرض الورقة الآثار المترتبة على الظروف المحلية الناجمة عن اعتماد " الذكاء " في العديد من السياسات[14].

وعمد مايكل باتي في عام 2013م إلى إعداد دراسة كان محورها كيف يمكن التعامل في المدن الذكية مع الكميات الكبيرة من البيانات المتدفقة التي يتم الحصول عليها من أجهزة الاستشعار عن بُعد، فهذه البيانات تعطي وصفاً دقيقاً لكل ما يحدث في المدينة من حيث الزمان والمكان. وتركز الورقة على استثمار هذه البيانات الضخمة في عمليات التخطيط الاستراتيجي للمدن الذكية[15].

وتوافر ألبرتو فانولو في عام 2014م على دراسة حلل خلالها مفهوم المدينة الذكية في منظور نقدي، مع التركيز على الآثار المترتبة السلطة / المعرفة للمدينة المعاصرة. فتناول دعم سياسات المدينة الذكية طرق جديدة للتخيل، وتنظيم وإدارة المدينة من جهة ، وبسط النظام الأخلاقي الجديد على المدينة من قبل المعايير الفنية المحددة من جهة أخرى. ورغم أن الورقة تستند في مجملها على الأفكار النظرية، إلا أنها عرضت لسياسة المدينة الذكية في إيطاليا كحالة دراسية[16].كما نشر ستيفان روش في عام 2014م بحثاً أقترح فيه ضرورة النظر في مفهوم "المدينة الذكية" من وجهة نظر التمكين المكاني. وبناء على ذلك فان نظم المعلومات الجغرافية لها دور مهم في تطوير وتنفيذ مفهوم المدن الذكية [17].

مفهوم مدن المعرفة

تُعرَّف مدن المعرفة على أنها تلك المدن التي تمتلك اقتصاد يعتمد على ناتج مرتفع القيمة والذي يعتمد بدوره على مصادر البحث العلمي والتقنية والكفاءات والكوادر البشرية لأفراد تلك المدينة. وبعبارة أخرى فإنها مدن

يقدر فيها كل من القطاعين الحكومي والخاص قيمة المعرفة وينفق عليها بسخاء لدعم ونشر واكتشاف المعرفة. ويتم تسخير واستغلال تلك المعرفة لخلق عائد يضيف قيمة الى مجتمع المدينة وينمي اقتصاده وثروته[18].

ويمكن اعتبار مفهوم مدينة المعرفة مفهوماً شمولياً قادراً على استيعاب كل نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لمدينة ما. ويرى إرغازاكيس وآخرون أن مدينة المعرفة هي المدينة التي تستهدف التنمية القائمة على المعرفة، عن طريق تشجيع الابداع والتشارك والتقييم والتجديد والتحديث المستمر للمعرفة. ويمكن لذلك أن يتحقق عبر التفاعل المستمر بين مواطني المدينة أنفسهم، وبين مواطني المدن الأخرى، حيث تؤدي ثقافة تشارك المعرفة وكذلك التصميم الملائم للمدينة وشبكات تقنيات المعلومات والبنية التحتية لها الى دعم هذه التفاعلات[19].

ويرى كوتس Coats أن مدن المعرفة هى التي يعتمد نجاحها الاقتصادي على المعرفة وتتميز بتوفير مستوى رفيع يزيد من الكفاءة الحياتية لأفرادها. وينشط ويتصاعد الاهتمام في مدن المعرفة بتنامي القدرات الإبداعية لدعم مجالات الأعمال والتعليم بحيث يتم تحفيز أفراد المجتمع وتشجيعهم على اكتساب وتوظيف المعرف[20]. ويتعاظم في مدن المعرفة دور المجتمع التعاوني الذي يتعدى الحدود الجغرافية والطبيعية للمدينة، وتشتمل صفات وميزات مدن المعرفة على ما يلي[21]:

- توفير فرص عمل جادة وذو عائد مجزي للأفراد.
- وجود معدل تنموي مضطرد في الدخل والناتج القومي.
- توعية رشيدة لبناء ثقافة المخاطرة وحسن استغلال الفرص المتاحة.
- تبني فكر الابتكار والإبداع كأحد الدعائم الأساسية للتنمية.
- تحقيق الاتصال الدائم بين الجامعات ومركز البحث العلمي وقطاعات الصناعة.
- تحقيق الريادة في ثقافة الإنتاج والصناعة.
- وجود آلية لتسهيل حصول الأفراد على مصادر المعرفة.
- تيسير سبل إيصال أحدث التقنيات لأفراد المجتمع.
- ربط شبكات المدارس والجامعات ومراكز الأبحاث.
- تبني مفاهيم وتقنيات الثورة الرقمية وعصر المعلومات.
- تحسين التصميم المعماري والحضري ليمكن توظيف التقنيات الحديثة لعصر المعلومات.
- تحقيق أقصى استفادة من المقومات التراثية والمعمارية وتوظيفها كعنصر جذب.
- تحسين الكفاءة والمقدرة على تطوير البيئة وتوعية الأفراد لتطويرها والمحافظة عليها.

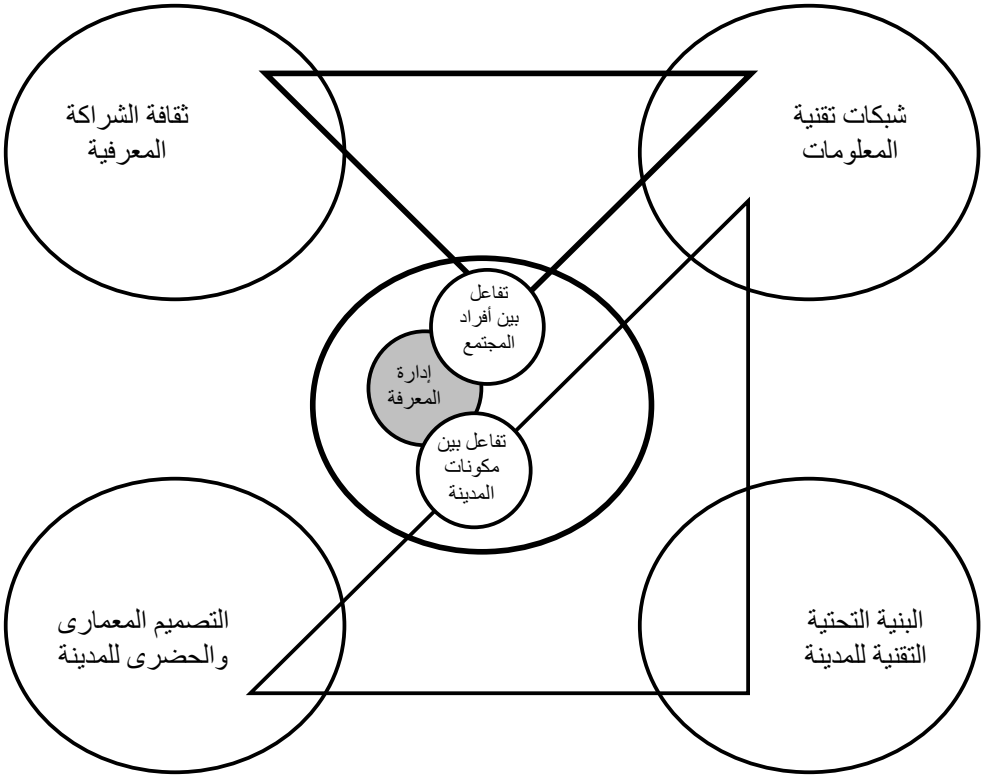
وتشير التوقعات الخاصة بالمدن في المستقبل إلى استمرارية النموذج الصناعي الرأسمالي الذي فرض سيطرته بنهاية القرن العشرين. فالمدن التي تبنت هذا النموذج أصبحت أكثر ضخامة، لتتطلب بفعل ذلك قدراً أكبر من المدخلات، التي تنتج بدورها قدراً كبيراً من المخرجات والنفايات. ويؤدي هذا التوجه إلى تداعيات حتمية على الصعيد البيئي والاجتماعي والاقتصادي، حيث تتخطى المدن حدود النمو التي يمكن القول ان هذا النموذج التنموي لم يعد قادراً على الاستمرار، وخصوصاً مع الاثبات العملي لمميزات التنمية المعتمدة على النموذج المعرفي في الأدبيات التي ظهرت في بداية القرن الحادي والعشرين[22]. ففي هذه الأدبيات أُشير إلى الاستدامة البيئية للتنمية القائمة على المعرفة والعدالة الاقتصادية التي تكفلها والمسؤولية الاجتماعية التي تتحملها.

هذا، ويوجد الآن عدد كبير من المدن على مستوى العالم تطلق على نفسها مسمى "مدن معرفة"، أو على أقل تقدير تدعى أن لديها خططاً استراتيجية لتصبح مدناً للمعرفة. وتتضمن القائمة التالية بعض المدن على سبيل المثال لا الحصر:

- *برشلونة (أسبانيا)*: لقد أعانت خطة التنمية الاستراتيجية لمدينة برشلونة على إعادة توجيه أنشطة المدينة لتحتل مكانة متميزة في موقع الريادة على المستوى الإقليمي ضمن مجتمع المعرفة والتقنية في القرن الحادي والعشرين. ولقد حددت بلدية برشلونة عدة محاور لتحقيق تلك الاستراتيجية إحداها تعيين مستشاراً خاصاً ببلدية المدينة ليكون مستشاراً لمدينة المعرفة وتتمثل مهمته في تحقيق مفهوم مدينة المعرفة على مستوى السياسات الخاصة ببلدية برشلونة وكذلك التنسيق الأفقي مع إدارة المدينة لنقل تلك السياسات إلى الواقع. والآخر هو سن تشريعات تشجع على إنشاء مشاريع تساهم في تحقيق الشراكة المعرفية من خلال منظومة برشلونة الفاعلة Barcelona Activa، وهي شركة مدعمة عن طريق إدارة بلدية برشلونة، وتعتبر منظومة برشلونة الفاعلة هي المسئولة عن التنمية الاقتصادية والمعرفية للمدينة[23].
- *ستوكهولم (السويد)*: عملت مدينة ستوكهولم على الجمع بين المدينة ومجتمع العمال والبلدات المجاورة بوسط السويد على أجندة مشتركة استهدفت جعل ستوكهولم أكثر الأقاليم إثارة في شمال أوروبا. وتضمنت هذه الأجندة عدداً من الإجراءات تحت مسميات "المدينة الخضراء" ، "مدينة المعرفة" ، "مدينة الأحداث" ، مدينة التصميم" ، "مدينة تقنية المعلومات"، ليبلغ اجمالي الاستثمارات في هذه الأجندة نحو ملياري يورو في قطاع البنية التحتية والاسكان. وتحت مسمى "مدينة المعرفة" ركزت مدينة ستوكهولم على مجالي التكنولوجيا الحيوية والطب الحيوي، حيث تأتي مدينة ستوكهولم في مركز الصدارة على مستوى أوروبا في هذين المجالين[24].
- *ميونخ (ألمانيا)*: تجمع مدينة ميونخ بين العديد من مؤسسات البحث العلمي والتطوير، وذلك لتوثيق ونقل ونشر المعرفة. وبفضل ازدهار بنيتها التجارية، تمكنت ميونخ من التمويل المستمر للمعرفة النظرية وتحويلها إلى أفكار وأنشطة اقتصادية ملموسة، كما تمكنت من جذب الكفاءات البشرية في مختلف التخصصات، لتقدم بهذه الطريقة آلية متكاملة لتطوير المعرفة وتطبيقها. وللبحث العلمي والتطوير في الجامعات والشركات والمؤسسات المتخصصة في ميونخ تقليد مميز، فالمؤسسات المعنية بالبحث العلمي والمعرفة يتم تجميعها في مناطق مختلفة وفق التخصص، كمناطق تقنية المعلومات، الطب، التكنولوجيا الحيوية، الاتصالات، البيئة وغيرها[25].
- *كالجارى (كندا)*: أطلقت الهيئة العالمية التى أشرفت على منتدى المجتمع الذكى المنعقد عام 2002 على مدينة كالجارى لقب "قمة العالم للمجتمعات الذكية 2002". لقد اختيرت كالجارى لانجازاتها المتعددة. ومهما يكن من أمر، يُعد ما بذلته كالجارى من جهود حثيثة للقضاء على الفجوة الرقمية، والعمل على إتاحة التكنولوجيا للمجتمعات المفتقرة إليها واستخدام عائد الاستخدام الفعَّال لها؛ من أهم المجالات التى اهتم بها القائمون على هذه المدينة الكندية.
- *دلفت (هولندا)*: لقد انطوت المدينة على مشروعات معرفية مكثفة جُمعت معاً فيما عُرفَ بـ "مدينة دلفت المعرفية"، والذى قسم إلى خمسة عناصر : التربة والمياه، التصميم والعمارة، تكنولوجيا المعلومات، نظم نقل ومواصلات غير مسبوقة، تكنولوجيات بيئية[26].
- *دبلن (ايرلندا)*: تغلبت دبلن على العديد من المعوقات في سبيل جعل نفسها مدينة معرفة. واستهدفت المبادرات الأولية جعل المدينة قطباً في هذا المجال، عن طريق ربط الاستثمارات التقليدية مع أنماط

رأسمالية جديدة حققت نجاحاً ملموساً. ففي نهاية الثمانينيات ظهرت دبلن كمدينة صناعية متردية الحالة مع معدلات بطالة عالية ومستوى تعليمي متدن. وفي ظل هذه التحديات الكبيرة تم اعتبار تحول دبلن الى مدينة معرفة اعجازاً بكل المقاييس. وقد استفادت دبلن وبذكاء من عضوية الاتحاد الأوروبي، من خلال الحصول على قدر كبير من القروض لتمويل الاستراتيجيات الخاصة بهذا الشأن[27].

ويتركز إنجاح مفهوم مدن المعرفة على إيجاد شراكة معرفية بين جميع مكونات المدينة وساكنيها والعلاقات التبادلية بينهما. ولتحقيق ذلك يجب أن يكون هناك تفاعل بين أفراد المجتمع عبر التوظيف والاستخدام الأمثل للشبكة العنكبوتية وكذا التفاعل بين مكونات المدينة مع وجود بنية تحتية متميزة لدعم تقنية الاتصالات والمعلومات[28][29]. ويمثل اجمالى تلك التفاعلات تعظيم دور وتأثير إدارة المعرفة التي تساعد على خلق بيئة داعمة لثقافة الشراكة الاجتماعية كما هو موضح بالشكل رقم (1).



شكل1: الشراكة المعرفية بين جميع مكونات مدينة المعرفة وساكنيها والعلاقات التبادلية بينهم

ورغم أن البحث يركز على مصطلح "مدن المعرفة" إلاً أن المفهوم ينطبق أيضاً على "النطاقات المعرفية" الأخرى مثل "أروقة المعرفة"، و"مرافئ المعرفة"، و"قرى المعرفة"، و"أقاليم المعرفة"[30]. وبعبارة أخرى يستخدم مصطلح "مدينة المعرفة" كمظلة تغطي سائر الوحدات الجغرافية التى تركز على ابتكار المعرفة. وبالمثل فإن "محرك الإبداع المدنى" قد ينطبق كذلك على محرك الإبداع الإقليمى. إن تصور أو مفهوم "مدينة المعرفة" متغير ويتداخل بصورة أو بأخرى مع بعض المفاهيم الأخرى المشابهة مثل: "المدينة الالكترونية Electronic City

"[31]، و"المدينة الذكية Intelligent City"، و"المدينة المُعلمة Educating City" [32]، أو "المدينة الحاذقة Smart City".

بيئة الإبداع

يعتبر الإبداع كما أشرنا مسبقاً التحدى الأكثر تأثيراً فى اقتصاديات المعرفة. ونقدم فى هذا القسم مجموعة من المبادئ اللازم توافرها فى المناخ الإداري والتنظيمي الذي من شأنه دعم إبداع المعرفة وابتكارها فيما يمكن أن نطلق عليه المبادئ الأساسية لبيئة الإبداع. لطالما نوقش هذا الموضوع باستفاضة لا سيمًا في إطار مجال الاقتصاد والتجارة والمال والأعمال. ومهما يكن من أمر، فقد يكون من المناسب تطبيق نفس هذه المبادئ على المجالات غير التجارية مثل مدن المعرفة. وطبقاً لما ذهب إليه بور Por [33]، فإن العمل البيئى المثمر هو عبارة عن "نظام بيئى متكامل العناصر ، يسعى إلى تحقيق التكامل بين العديد من التخصصات، ويهدف إلى إيجاد رؤية ديناميكية شاملة لدور العمل وعلاقته بالبيئة المحيطة، ويتحكم فى العناصر التي من شأنها دفع معدلات سير العمل اليومي، ويحدد الكيفية التي تحقق التفاعل بين هذه العناصر بما يسهم فى إنتاج المخرجات التى ينشدها القائمون على المشروع[34]. ويوصف هذا الأسلوب بأنه أسلوب ثري وجيد يتيح المزج بين العناصر المستقلة، والتفاعل المستمر بينها، وإنتاج مخرج نهائي يؤكد على نجاح المشروع وحيويته.

ويبتكر القادة الأفذاذ الظروف التي تحث الناس على الوصول إلى نتائج غير تقليدية. ومحور هذه المهمة هو ابتكار المناخ الباعث على الإبداع، والذي يعد بمثابة المؤشر الذى يعكس قدرة هؤلاء القادة والمديرين على الإبداع والابتكار [35]. وبيئة الإبداع هى بيئة العمل (أو بيئة المدينة) التى تمتلك القدرة على تشجيع ودعم وتحفيز الأفكار غير المسبوقة وابتكار القيم المنبثقة عنها[36]. فمثل هذه البيئة يُناط بها دعم الأفراد، والجماعات، والمؤسسات فى الرحلة نحو النجاح المبني على الإبداع المتواصل.

عناصر بيئة الإبداع

بيئة الإبداع هي نظام معقد يتألف من العديد من العناصر المتشابكة. ونذكر فيما يلي بعض أكثر هذه العناصر تأثيراً:

1. **الوقت:** تحتاج الأفكار الجديدة إلى التجريب والتمحيص قبل إقرار القيم المترتبة عليها. وتتيح المؤسسات الإبداعية بعض الوقت لتمحيص الأفكار الجديدة وتداولها بحرية دون الحاجة إلى الحصول على تصاريح[37]. ويبدو أن "نقص أو قصر الوقت" – كما انتهت إليه نتائج دراسات مسحية مؤسساتية عديدة – هو أكثر العوائق التى تعترض عملية الإبداع. ولعل ذلك ما يفسر قرار شركة ثرى إم 3M بشأن تخصيص ما لا يقل عن 15% من وقت الموظف لتناول أفكار لا تتصل بالأعباء والمسئوليات اليومية.
2. **الهيكل التنظيمى:** تكتسب الهياكل التنظيمية أهمية قصوى فيما يتصل بالإبداع. كما أن عملية الإبداع تحتاج إلى أنماط تنظيمية واتجاهات إدارية مختلفة حتى تؤتي ثمارها. وتتخذ الأشكال التنظيمية التى تسهم بفاعلية في دعم عملية الإبداع أشكالاً متعددة منها: فرق العمل المتكاملة، والفرق متعددة الأدوار المهنية، والفرق الافتراضية، ومراكز المستقبل، والحاضنات الداخلية.
3. **الفضاء المادي:** تعتقد مؤسسات إبداعية عديدة أن الفضاء الابتكاري – سواء كان فضاءً مشتركاً أم مكتباً خاصاً – قد يضطلع بتوفير المناخ المناسب لتجريب الأفكار غير واضحة المعالم [38]. فعلى سبيل المثال، يدعو التصميم الترفيهى Playful Design لمكاتب

بوسطن للإبداع IDEO's Boston Offices الموظفين للعب مع الأفكار، والتفكير بعيداً عن الصناديق المغلقة، والتحرر من المألوف والعمل الروتيني. وتتبنى مثل هذه المكاتب رؤية خاصة تذهب إلى أن الفضاء أرجى لأن يدعم الإلهام ويوفر قدراً من الترفيه فى آنٍ واحد، فإن المزج بين كلٍ من المتعة والعمل أمرٌ منشط ومنعش[39].

4. **تحمل المخاطرة:** مما لا شك فيه أن المؤسسات الإبداعية تنمي فى أعضائها روح المخاطرة، حيث يتطلب الإبداع تعلم أشياء جديدة، وتجريبها، والزج بالأمور في كثيرٍ من الأحيان نحو المجهول. ويعمد مديرو مثل تلك المؤسسات إلى مكافئة من ينهج هذا الأسلوب وكيف لا، فمثل هذا المنحى يعكس رصيد المهارات التي يتمتع بها الأفراد، كما أن ارتكاب الأخطاء لا يقابل بالعقاب الذي يؤدي إلى القضاء على تحمل المغامرة، وإنما تعتبر حالات الفشل فرصة ذهبية للتعلم والتدريب.
5. **التخطيط:** في بيئة الإبداع تنتشر الرؤية العامة أو الاستراتيجية الخاصة بالمؤسسة بين جميع الموظفين العاملين بها، بحيث تُوجه جميع القوى والطاقات الابتكارية نحو تنفيذ استراتيجية المؤسسة.
6. **نظم التقدير والمكافأة:** عادة ما يكون لدى الأفراد المبتكرين دافعية ذاتية، وعلى أية حال، يتفق الباحثون فى مجال الإبداع على أن مكافأة الإبداع والمبدعين قد يساعد على استمرارها. وتختلف الآليات التى تمارسها المؤسسات لإثابة الإبداع والقائمين عليه، فهناك من المؤسسات ما يرى فى الاتجاه المادي المالي محفزاً قوياً يتناسب وعملية الإبداع، ويسير على هذا النهج شركات كبرى عديدة مثل شركة فايزر للأدوية، حيث يتمتع الأشخاص المبدعون فيها بمسار مهني سريع (الترقيات)، ومرتبات متزايدة، وحوافز مجزية. بينما يعتقد آخرون بأن طرق التحفيز قد تأخذ أشكالاً معنوية مثل: التكريم العام، والاستحواذ على اهتمام الإدارة، ونيل التقدير الأدبي أوالرمزي.
7. **الفضاء الافتراضى:** تضطلع التكنولوجيا فى العديد من المؤسسات الإبداعية فى القرن الواحد والعشرين بوظائف داعمة وفعَّالة مثل: تيسير التعاون والمشاركة بين الأعضاء المتباعدين جغرافياً، وتحقيق الانسيابية في تدفق الأفكار، والعمل على تحفيز ذلك، ويتضح ذلك جلياً من خلال نظام BT لأفكار إدارة الإنترانت BT's Ideas Management Intranet System [40]. وقد تبين من خلال إجراء البحوث فى اطار الاتصال العلمي الافتراضي أن الائتمار المرئي عن بُعد يوفر للمشاركين الوسائل الكافية التي تكفل تبادل المعرفة وابتكارها، وتضفي عليهم شعوراً بالحضور والتواجد والمشاركة الفعلية [41]. ويقترح نوناكا Nonaka عند تناوله لمفهوم "ba" ؛ أي الفضاء اللازم لابتكار المعرفة أن هذا المفهوم قد يتخذ معنى افتراضياً أيضاً وهو "Cyber ba" [42].
8. **الإجراءات التلقائية:** لقد توصلت دراسات عديدة إلى أن التلقائية هي مفتاح تحقيق الإبداع ويتعين على الشركات التي تهتم بالإبداع وترعاه أن تؤمن احتمالات حدوث المفاجآت. إن عناصر: التلقائية وسرعة الإدراك والخبرة والرؤية العامة والعلاقات هي المصادر التي تحرض على حدوث المفاجآت[43]. وفي نفس الوقت قد تتلاشى معظم الأفكار دون أن تأخذ فرصة عادلة للتقييم الجيد إذ لم تتوافر لها العوامل المحفزة على الوصول إلى الأفكار الحصيفة

وتحويلها إلى قيمة. ويعني ذلك أنه لكي نتجنب حدوث صراع بين كل من الهيكل التنظيمى والابتكار قد يكون من المفيد منح كليهما الاهتمام المناسب [44]. ونؤكد هنا على أن الهيكل التنظيمي من شأنه أن يزيد من قدرة المؤسسة الإبداعية، غير أن الهيكل التنظيمى المعقد، والبيروقراطية قد يسهمان في قتل تلك القدرة الإبداعية.

9. **إدارة المعرفة:** تقدم عملية إدارة المعرفة المتاحة للمؤسسة الأساس الراسخ الذى يرتكز عليه ابتكار المعرفة الجديدة [45]. فالمعالجة الفعَّالة لموارد المعرفة المؤسساتية (الخبرات، التعلم من الخبرات السابقة، والتاريخ، والدروس المستفادة، والممارسات الجيدة ... إلخ) هى أحد عناصر بيئة الإبداع.
10. **رأس المال:** يحتاج الإبداع الجاد إلى الاستثمار الجيد والذي يكمن في ترجمة الأفكار المتلألئة إلى منتجات وخدمات فعَّالة، وفي ضوء ذلك تضع مؤسسات الإبداع في اعتبارها الموارد التي تتطلبها كل حالة من حالات الإبداع المختلفة مثل: إدراك احتياجات العملاء، إجراء البحوث البيئية، تطوير المنتجات واختبارها في المعامل والأسواق. ويوجد نماذج عديدة للحضانات الداخلية التي يصل الموظفون بواسطتها إلى أفكار جديدة يتم اختبارها داخل هذه الحضانات.
11. **التنوع:** يتوصل الأشخاص المتشابهون غالباً إلى أفكارٍ متشابهة، الأمر الذي يدفع بعض المؤسسات الإبداعية إلى تعمد انتقاء قوة العمل بما يراعي التنوع في عناصرها. إن التنوع فى الخبرات، والخلفيات الثقافية، والخلفيات الأكاديمية، والخلفيات التخصصية، والأعمار، والسمات الشخصية يتيح الفرصة لابتكار الحوارات البنائة والمثمرة المبنية على تعدد الرؤى [46].
12. **التركيز على المستقبل:** يوجد باستمرار جذب وشد بين كل من المهام، والمشكلات، والتحديات التى تعترض العمل اليومي من ناحية وبين الحاجة للاهتمام بالمستقبل والتركيز عليه من ناحية أخرى. ولهذا يحظى المستقبل في المؤسسات المتفوقة في مجال الإبداع بأهمية بالغة، في حين ينصرف تركيز الإدارة والموظفين العاملين في الشركات التقليدية إلى تحقيق الأهداف قصيرة الأجل. ويرى إدفينسون Edvinson أن المستقبل يبدأ بعد مرور 14 ثانية فقط [47]. وأن إنشاء مركز سكانديا للمستقبليات Skandia Future Centre جاء ليحقق هدفاً ملحاً ألا وهو تحويل المستقبل إلى مجموعة من الأصول المالية.
13. **التحدي:** تحقق النهايات المفتوحة التي لا يُخطط لها مسبقاً درجة عالية من الابتكار على عكس الوظائف المحددة. فعندما يُواجه الأشخاص بتحديات وصعوبات متنوعة، فإن ذلك يدفعهم إلى ابتكار حلولٍ متعددة [48].
14. **توحيد الأسس التى يبنى عليها الحوار:** طبقاً لنموذج نوناكا Nonaka الحلزونى [49] لابتكار المعرفة، تعتمد هذه العملية على حوار المعرفة:

- التوليف : الحوار بين معرفة أساسية ومعرفة أساسية.
- الحوار الداخلى : الحوار بين معرفة أساسية ومعرفة ضمنية.
- الحوار الخارجى : الحوار بين معرفة ضمنية ومعرفة أساسية.
- المشاركة الاجتماعية : الحوار بين معرفة ضمنية ومعرفة ضمنية.

إن الحوار (يشمل التأمل وهو عبارة عن حالات الحوار الداخلي) هو الموجه لهذه الحالات الحوارية الأربعة للمعرفة. ويعتبر الحوار هو الوسيلة التي تساعد على ابتكار الأفكار والتأملات وتطوير كل منهما [50]. ويرى آلان ويبر Alan Webber أن الحوارات داخل الشركة وخارجها هي الآلية الرئيسية لجعل الرغبة في التطوير والتجديد عنصراً من العناصر المكونة للثقافة المستمرة للمؤسسة [51]. وفضلاً عن ذلك يعتبر الحوار عنصراً محورياً بالنسبة لبيئة الإبداع. وإذا نظرنا بتأمل للعناصر الأخرى التي تم مناقشتها عاليه، لوجدنا، أن معظم هذه العناصر يعمل على دعم الحوار وتقويته. فمثلاً تعد عناصر: الفضاء المادي، والفضاء الافتراضي، والفضاء الزمني، وفضاء التحدي (عناصر تبعث على الحوار المفاهيمي)، والتنوع عناصر مهمة للحوار الإبداعي. علاوة على أن الحوار يضطلع بدور مهم في إرساء الأسس الخاصة ببيئة الإبداع بوصفها الإطار الذي ينتظم بداخله كل هذه العناصر السابقة.

محركات الإبداع المدني

"محرك الإبداع المدني" هو نظام يدفع الإبداع ويقويه ويحفزه بشكل عام في المدينة. وهو أيضاً نظام معقد ينطوي على أفراد، وعلاقات، وقيم، وعمليات، وأدوات، وبنى تحتية مادية ومالية وتكنولوجية [52]. وربما كانت الساحات المطلقة Agora التي كانت تنتشر فى أثينا القديمة أولى الأمثلة على مثل هذه الأماكن المدنية.

ويتناول نوناكا Nonaka المصطلح على نحو مختلف، حيث يشير إلى محرك الإبداع باللفظة "Ba" ؛ أى المكان الذي يتيح القدرة على ابتكار وإبداع المعرفة، ومن المعروف أن مفهوم "Ba" ابتكره الفيلسوف الياباني كيتارو نيشيدا Kitaro Nishida [53]. ويحاول البرفيسيور إيكيجيرو نونا Ikujiro Nonaka الوصول إلى صيغة توفيقية لهذا المفهوم بغرض إكساب النموذج الخاص بابتكار المعرفة الذي توافر عليه مزيداً من الاتقان، ويرتكز نموذج نوناكا لابتكار المعرفة على الحالات الأربع سالفة الذكر وهي: المشاركة الاجتماعية، والحوار الداخلي، والحوار الخارجي، والتوليف [54]. ولفظة Ba تعني السياق الذي ينطوي على هذا المعنى ضمنياً. وهكذا فإنه يمكن أن تشير لفظة Ba إلى الفضاء المشترك الذي يمثل القاعدة الأساسية لابتكار المعرفة، ومن ثم يُمكن أن تفهم على أنها ذلك الفضاء المشترك الذي يهدف إلى إبراز العلاقات، وقد يكون هذا الفضاء مادياً (مثل المكتب، والفضاء التجاري الموزع في أكثر من موقع جغرافي)، أو افتراضياً (مثل: البريد الإلكتروني، والائتمار عن بُعد)، أو ذهنياً (مثل: الخبرات، والأفكار، والمثل السائدة)، أو أي توليفة تتمخض عن دمج كل هذه الفضاءات معاً؛ أى أن لفظة Ba تقدم القاعدة التى ترتكز عليها المعرفة الفردية المتقدمة و / أو التراكمية.

ويكشف الفحص المتأنى لبنية المدن التقليدية عن حقيقة مؤداها أن كثيراً منها قد يخدم كمحركات للإبداع. وعلى أية حال لا يمكن لكل جامعة أو مكتبة أو مقاطعة صناعية – على سبيل المثال – أن تضطلع بدور حقيقي وفعَّال بوصفها محرك للإبداع؛ فدائماً ما يتضمن التوليف عوامل غير مرئية أو محسوسة هي التى تحوَّل العضو المدنى التقليدي ليصبح محركاً للإبداع. وقد سبق أن تناولنا هذه العوامل ووصفناها تحت عنوان المبادئ الآساسية لبيئة الإبداع، ومن بين هذه العناصر: التخطيط الاستراتيجى، والرؤية التي تجعل التحول إلى محرك إبداع أمراً ضرورياً، والقيادة المتميزة، والفضاء المادى المحفز، والتحدي أو الاحتياج العاجل، وفريق العمل المتخصص.

ويعرض القسم التالي 11 نوعاً من أنواع محركات الإبداع النشطة هي: المقاهى، والأحداث الضخمة، والمكتبات، والمتاحف، والبوابات، وأبراج استشراف المستقبل، والجامعات، وأصول الأسواق، والبنى التحتية الرقمية، والمقاطعات الصناعية، ومتنزهات العلم، والمتاحف الطبيعية التى تبعث على التأمل، والفضاء المدنى

الافتراضي. وما هذه النماذج إلا مجرد أمثلة توضح الأسس التي تعتمد عليها محركات الإبداع، وما يؤدي إليه توافرها من تفعيل لديناميكية مدن المعرفة.

1. المقاهى (والأماكن الثالثة) الأخرى

أول محرك إبداع يصادفنا هو المقهى القديم الرائع حينما كانت تُبتكر المعرفة والأفكار بصفة أساسية من خلال الحوار والمحادثات. فقد قدمت المقاهي منذ نشأتها بيئة مثيرة للحوار الثري الذي يؤدي إلى تبادل الأفكار الجديدة والتطرق إلى مجالات متنوعة مثل: الفن، والفلسفة، وعلم النفس، والسياسة. ونشير هنا إلى أن كثيراً من الأفكار المؤثرة خلال القرن 19 ابتكر داخل مقاهي فيينا وباريس على سبيل المثال [55].

وإنه لمن الطبيعى أن يتطور شكل ومضمون "مقهى المعرفة" بما يتلاءم وجلسات العصف الذهنى الإبداعى التى تعقد داخل جدرانه، فالمقاهي هى نموذج لـ "الأماكن الثالثة"، و"الأماكن الرائعة"، وهى عبارة عن أماكن عامة تتيح للناس فرصة التجمع، وتجعلهم ينحون اهتماماتهم الخاصة بكلٍ من المنزل والعمل جانباً (المكانين الأول والثاني من حيث الأهمية بالنسبة لهم)، ويتطرقون إلى أمورهم الحياتية المختلفة فيناقشونها ويُعلقون عليها ببساطة. وتنهض متاجر احتساء القهوة Coffee Shops ، ومتاجر بيع الكتب، والصالونات الملحقة بالنقابات والجمعيات المهنية بدور مشابه، وقد تضطلع فى بعض الأحيان بما يضطلع به محرك الإبداع.

كيف يتسنى "للاماكن الثالثة" أن تمد ببيئة تبعث على الإبداع وترتبط بمجموعة العناصر الموضحة عاليه؟ فمثل هذه الأماكن من الممكن أن يمد بالفضاء المادي المحفز، والفضاء الزمني الباعث على الاسترخاء، ويقدم بعضها فضاءات متنوعة، ويتيح جميعها التلقائية اللازمة لابتكار المعرفة، ويؤمن معظمها الفرص التي تنطوي على المخاطرة. وعادة ما تتفوق تلك الأماكن في إدارة المعرفة غير الرسمية، وتتميز في تقديم بيئة مناسبة لإجراء الحوار البناء لا سيمًا الحوار الداخلي كالتأمل والتفكير الفردي.

2. الأحداث المدنية الضخمة (المهرجانات)

يُعد كلٌ من باريس وبرشلونة نموذجاً يُحتذى به بالنسبة للمدن التي تستثمر الأحداث الضخمة وتستخدمها كمحركات لدفع عجلة الإبداع، فعلى سبيل المثال كان "معرض باريس العالمى عام 1900" حدثاً أتاح لشعوب الدول الأخرى فرصة التواصل مع مدينة باريس ومشاركتها ما توصلت إليه من إنجازات علمية وثقافية. وكان أيضاً هذا المعرض حافزاً لتقدم المعرفة في شتى مجالاتها، وربما كان برج إيفل أكثر المظاهر تأثيرا فى مجال الهندسة الإبداعية.

ويعتبر تنظيم "المنتدى العالمي للثقافة 2004 " إحدى الخطوات العديدة غير المحسوسة التي اتخذتها مدينة برشلونة لبلورة رؤيتها حول "مدينة برشلونة المعرفية". فقد قدم منتدى برشلونة فضاءً ابتكارياً جديداً يعكس ما واجهته البشرية من صراعات ثقافية واجتماعية في مطلع القرن الواحد والعشرين. وخلال انعقاد هذا المنتدى امتلأت مدينة برشلونة التي تزيد مساحتها على 30 هكتاراً من الأراضي بالأفكار التي ما لبثت أن انتشرت فى المتنزهات، والشوارع، والأروقة، والشواطئ ... إلخ. ومما لاشك فيه أن ذلك كله أتاح فرصة عظيمة للملاحظة، والاستماع إلى الآخر، واختبار الأفكار وتجريبها، والابتكار والتذوق، والتعلم، والاستكشاف، والحصول على قدر من التشويق والإثارة، وأخيراً التأثير المتبادل بين فلول المشاركين. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأنشطة التى واكبت انعقاد المنتدى تم تصميمها على نحو يجيب عن تساؤلات الزائرين، ويشبع فضولهم بغض النظر عن جنسياتهم، أو أعمارهم، أو خلفياتهم التعليمية[56].

إن عناصر بيئة الإبداع التى تتوافر فى المقاهي وسائر الأماكن الثالثة الأخرى (مثل: الوقت، والفضاء، والحوار، والتنوع) قابلة للتطبيق أيضاً في حالة الحدث المدنى الضخم، إلا أن الحدث الضخم ينفرد بعناصر

أخرى إضافية مثل: الرؤية الاستراتيجية لقادة المدينة، والتحدى الكبير، وأصول رؤوس الأموال، وتركيز الاهتمام بالمستقبل.

3. المكتبات

إن المكتبات الكبرى لا يقتصر دورها على مجرد جمع وتنظيم المنجزات الفكرية التي حققتها الأجيال السابقة وإنما قد تخدم كأماكن تبعث على الإبداع. لقد كانت مكتبة الإسكندرية القديمة أهم مركزاً تعليمياً للعالم الغربي في العصور القديمة، ولم تكن مكتبة الإسكندرية سوى مركزٍ احتضن بين جدرانه العلماء الأفذاذ من كل حدبٍ وصوب، حيث اكتظ ارشيفها والمتحف الملحق بها بالثروات الفكرية لبلاد ما بين النهرين، وبلاد فارس، وبلاد الإغريق، وبلاد الرومان، ومصر الفرعونية. كما أن مركز البحوث الذي كان ملحقاً بها هو الآخر كان يتردد عليه أجيال مختلفة من العلماء بحثاً عن الحافز الذي يوقد أذهانهم ويجعلهم على دراية بآخر ما تم التوصل إليه في عصرهم. أما اليوم وفى إطار حديثنا عن الإحياء والتجديد، تسعى مدينة الإسكندرية إلى تنشيط تراثها الحضارى الثرى من خلال مكتبة الإسكندرية الجديدة.

ومن الأمور التى لم تعد تخفى على أن المكتبات تنقسم إلى نوعين: أما النوع الأول فهو مجرد مستودعات ميتة تحتضن بين طياتها الكتب، وأما النوع الآخر فهو أماكن حية نشطة تتيح الفرصة لابتكار المعرفة وتناقلها، وإجراء الحوار والمحادثات الباعثة على ابتكار الأفكار الجديدة ؛ الأمر الذى يؤدي إلى تحقيق الإبداع المنشود. وهذا بالضبط ما يحدث داخل المؤسسات المدنية الأخرى التي تتناولها هذه الورقة، فكلٌ منها قد يكون مكاناً ميتاً وقد يكون محركاً للإبداع المحلى الذي يطبق بعض أو كل المبادئ الأساسية اللازمة لبيئة الإبداع.

4. البوابات

"... ومن أحدث القضايا المُثارة في هذه الأيام قضية البحث عن تعريف "لمدينة المعرفة" الرئيسية للعالم. وكما يشير ستيف سيريل Steve Searle فى نيوزيلندا إلى أن نقطة البداية هي أن نبدأ بتحديد أي المدن يوجد بها جامعة ومطار دولي [57]. ويرمز ستيف هنا بكلمة المطار إلى فرص التدفق الحر للمعرفة، والأفكار، والرؤى، والخبرات، والإبداع الداخلة إلى المدينة والخارجة منها. فهذا عنصر ركيزى للبنية التحتية التي يتطلبها الإبداع فى أي مدينة عصرية.

وفي الماضى كان الميناء البحرى ينهض بدور مماثل، فإذا نظرنا إلى ميناء برشلونة على سبيل المثال لوجدنا أنه كان نقطة البداية للقيام بالعديد من المغامرات الاستكشافية والاستطلاعية. ومن ناحية أخرى تعكس المقولة الشهيرة "كل الطرق تؤدى إلى روما" النظام المعمارى المعقد التخطيط الذي كانت تُشيد على أساسه شبكة الطرق فى المدن الرومانية في الحقبة الكلاسيكية بما يتيح القدرة على انسياب الأفكار والمعرفة بين روما وباقى أرجاء الإمبراطورية.

إن البوابات في واقع الأمر نماذج جيدة لمحركات الإبداع حيث تمد بخاصية التواصلية التي تعد من العناصر المهمة لاقتصاديات المعرفة في هذه الأيام. ويجب أن يكون واضحاً في الأذهان أن البوابة ككيان مادي ليس لها أهمية كبيرة، حيث يمكن أن يحل محلة الميناء المدنى الافتراضى والذي يتيح أيضاً إمكانية التواصل لكل المواطنين داخل المدينة.

5. المتاحف

وعلى غرار الدور الذي تتوفر عليه المكتبات، فلا يقتصر دور المتاحف الكبرى أيضاً على مجرد عرض وإبراز المنجزات الحضارية والثقافية الماضية وإنما يمكن لها أن تعمل كمحرك للإبداع في مختلف مجالات الفنون وغيرها من المجالات.

ويُعد متحف جوجنهايم Guggenhiem في مدينة بلباو بأسبانيا أحد أهم النماذج في هذا الصدد، حيث كان من العناصر الجوهرية التي ارتكز عليها التخطيط لإعادة تطوير المدينة وتحويل تلك البلدة الصناعية العتيقة إلى مدينة معرفة. ومنذ افتتاحه عام 1997لم يستضف المتحف الأحداث الفنية فحسب وإنما استضاف أيضاً العديد من المؤتمرات فى مجالات الإبداع التجاري، والأصول الفكرية، وغيرها من المجالات المثيلة.

وهنا ندعو القارىء الكريم إلى تأمل السيناريوهات المحتملة التى يمكن للمتاحف من خلالها أن تكون محركات للإبداع:

- ماذا لو تم تخصيص 65% من فضاء العرض المتحفي لعرض اللوحات المستقبلية وليس لعرض المنجزات الماضية أو حتى تلك التي تقدم ألوان الفن المعاصر؟
- ماذا لو تم تخصيص 65% من إجمالي المعروضات لعرض ابتكارات الزائرين وليس ابتكارات الفنانين؟
- ماذا لو فتحت المتاحف أبوابها على مدار 24 ساعة يومياً؟ أليس من شأن ذلك أن يكفل بقاء آلهة الفنون الجميلة هناك فترة أطول؟

6. أبراج استشراف المستقبل

فى عام 2000 أنشأت الشركة السويدية للاتصالات (إريكسون) وحدة صغيرة أطلق عليها "مركز تدبر العواقب"، وهذا المركز ما هو إلاَّ وحدة تنطوى على الجماعة المعنية بالمستقبليات، ويُعنى هذا المركز بالنظر للمستقبل خلال السنوات العشر القادمة. ويوفر القائمون على المركز بتحديد الاتجاهات الحديثة، وابتكار الأفكار الجديدة، ورسم السيناريوهات المحتملة، وإعداد الخيارات الاستراتيجية فى قطاع عريض من المجالات[58]. وعلى غرار تلك الأبراج التي تركز على الملاحظة والترقب، فقد تؤسس مدن المعرفة أبراجا مثيلة لاستشراف المستقبل. وفي هذا السياق قد يكون "مركز مستقبليات مدينة نيويورك" أبلغ مثالٍ لتلك المؤسسات التي يُناط بها وضع الخطط العامة لتحسين الأوضاع في المدينة وخدمة الموضوعات مثار الاهتمام على المدى البعيد .

ويتألف مفهوم مراكز المستقبل المدنية/ الإقليمية من أربعة عناصر:

أ. وجود صالة لعرض لوحات المستقبل التى يتم ابتكارها

ب. وجود معمل للإبداع

ج. انعقاد ندوات لتباحث الأفكار بصفة دورية

د. تأسيس مركز للتدريب على "مهارات المستقبل" [59]. ويُعد "الحوار المستمر بين سائر المواطنين" بمثابة النقطة الحاسمة بالنسبة للمفهوم.

وهنا تبقى كلمة للتحذير، فلكى تقوم الأبراج أو المراكز بدورها كمحركات للإبداع، يتعين عليها أن ترتبط بمواطني المدينة بقوة على عكس نموذج "البرج العاجي". ويعني ذلك أنه لكى تتجنب مثل هذه الأبراج النهاية التي آلت إليها أبراج بابل؛ ينبغى أن يسود المدينة لغة مشتركة ومعانى متفق عليها.

7. الجامعات

تُعد كل من جامعات كاليفورنيا في بركلي بسان فرانسيسكو، و أكسفورد، ومعهد ماساشوستس للتكنولوجيا، وهارفارد فى بوسطن، والسوربون في باريس، ومعهد مونتيرى للتكنولوجيا في مونتيرى بالمكسيك،

ووادي التكنولوجيا في حيفا، نماذج رائعة تعكس التنوع في الإبداع الذي يمكن للجامعات أن تبثه في المدن التي تحتضنها. وتنهض الجامعة حسب ما تمليه جميع الخطط الاستراتيجية لمدينة المعرفة بدور توجيهي تنويري. وفي كل الأحوال، يتعين على الجامعات ألا تعيش بمعزلٍ عن المدن، ومن ثم فإن إنعاش روح التفوق الأكاديمى للجامعة لا يمثل كل الأهداف التي أنشئت من أجلها، ذلك أن التواصل متعدد الأوجه بين الجامعة ومواطنى المدينة (أطفال، ومدرسون، ورجال أعمال، وفنانون، ورجال صناعة، ... الخ) من شأنه أن يؤدي إلي تحول الجامعة من مركز تعليمي وبحثي إلى العمل كمحرك إبداع داخل المدينة.

وتضطلع معظم الجامعات الموجودة الآن بمهام أساسية بوصفها محركات إبداع محلية (وأحياناً كمحركات إبداع عالمية) والتحدي هنا هو كيف يمكن للجامعة أن تقوم بهذا الدور على الوجه الأمثل؟ كيف يمكن تجهيزهاوإعدادها لإنجاز هذا الغرض؟ ما هي درجة الجودة التي يحظي بها الناتج النهائى لهذه الجامعات (طلاب الدراسات العليا، نتائج البحوث،المجالات البحثية غير المسبوقة التي يتم التطرق إليها، والاختراعات، والتأثير في الإبداع الاجتماعي والاقتصادي للبيئة المحيطة)؟ إلى أي حدٍ تحث المقررات الدراسية التي تدرس على الإبداع سواء كان ذلك بطرق مباشرة أم غير مباشرة؟ ما الفترة الزمنية التي يستغرقها تحويل الأفكار إلى حقيقة واقعة؟

8. أصول السوق (البورصات)

ورد في النموذج سداسي الأوجه الذي صيغ ضمن مشروع NTM Cube أن الاستثمار – على سبيل المثال– هو علم وفن تحويل الأفكار إلى قيمة، وأنه العنصر الحاسم في عملية الإبداع [60]. إن الاستثمار الأمثل للموارد المالية عملية مهمة بالنسبة للإبداع. علاوة على أننا نعتقد بوجود علاقة ارتباطية بين شركات المجازفة التمويلية والمؤسسات المالية الأخرى التي قد تقوم بدور كمحركات الإبداع. ومهما يكن من أمر، لا ينبغي أن تكون المنح هي مصدر التمويل الوحيد لمثل هذه المؤسسات المالية التي تبعث على الإبداع، ومن ثم فإن الأمر يتطلب من كل الأطراف الضالعة في هذا النشاط تبني اتجاهات مبتكرة وعبقرية.

لقد سكَّ مخططو شبكة برشلونة للتصميم التنافسى Barcelona's Competitive Design Networkمصطلح InnoCracy؛ أي الاتجاه الديمقراطي نحو الإبداع. ورغم أن أسواق العاصمة قد تطورت فى العشرين عاماً الماضية بصورة كبيرة، فلا يزال الوصول إليها محدوداً، بالإضافة إلى تزايد معوقات الدخول إليها لا سيمَّا إذا أخذنا في الاعتبار ذلك القطاع العريض من المواطنين الذين قد يشاركون في لعبة الـ InnoCracy.

9. الأقطاب التكنولوجية

غالباً ما تؤدي محاولات الابتكار وتطوير الى مايسمى بالأقطاب التكنولوجية أو التقنية Technopoles. وتحت هذا المسمى يمكن ادراج المحاولات المتنوعة والمخططة لتطوير صناعات وسلع مبتكرة تكنولوجياً، وبشكل يتمركز جغرافياً في داخل منطقة واحدة. وتمخض عن تلك المحاولات أنماط مختلفة من الأقطاب التكنولوجية، تعددت مسمياتها بين " حدائق التكنولوجيا Technology Parks " ، و"مدن العلوم Science Cities"، و"حدائق البحث Research Park"، و"المدن التقنية Technopolis" .

وخلال الثمانينات والتسعينات من القرن المنقضي، أصبحت مراكز الأقطاب التقنية على أنواعها ومسمياتها المختلفة تمثل استراتيجية تنموية مفضلة للأقاليم الحضرية والريفية على حدٍ سواء، وبغض النظر عن الوضع الاقتصادي لتلك الأقاليم أصبحت الأقطاب التكنولوجية تمثل خياراً استراتيجياً لإعادة هيكلة الاقتصاد في قطاعات العمل الأخرى في الأقاليم التي كانت تعاني اضمحلالاً اقتصادياً بسبب انخفاض التركيز الصناعي بها،

غير أن الأقطاب التكنولوجية اعتبرت بمثابة وثيقة تأمين تضمن الحفاظ على معدلات التوظيف والعمالة السائدة في الأقاليم التي كانت تملك أداءً اقتصادياً جيداً، بالإضافة إلي دفعها باقتصاد هذه الأقاليم نحو عتبات القرن الجديد. إن أي محاولة لتحليل الارتباط بين التطوير التقني والتصنيع والتنمية الإقليمية يجب أن تبدأ بتمييز الأنواع المختلفة من الكيانات التي أصبحت تُعرف بأسماء كالمذكورة عاليه[61].

ويمكن تصنيف الأقطاب التكنولوجية إلي فئات ثلاث هي[62]:

الفئة الأولى: تتضمن التجمعات الصناعية للشركات التي تعمل في مجالات التقنيات الفائقة، والتي تعتمد على ارتباطاتها الجغرافية المتقاربة لخلق وسط ابتكاري. هذه التجمعات – التي تربط البحث والتطور Research & Development بالتصنيع– تعتبر بمثابة مراكز تحكم في منظومة الاقتصاد المعلوماتي الجديد. ويعتبر وادي السليكون Silicon Valley من أشهر تلك التجمعات.

الفئة الثانية: من لأقطاب التكنولوجية ما يُدعى بمسمى " مدن العلوم Science Cities" ، وهي تجمعات تهدف بشكل صارم إلى دعم البحث العلمي، وبدون شرط الارتباط الجغرافي المباشر بعملية التصنيع. أي أنها تهدف الى تحقيق الامتياز العلمي الرفيع من خلال التمركز في وسط منعزل وقائم بذاته. ومن أمثلة هذه التجمعات مدينة أكاديمجوردوك Akademgordok السيبيرية، ومدينة تسوكوبا Tsukuba اليابانية، ومدينة تيدوك Taedok الكورية الجنوبية.

الفئة الثالثة: من الأقطاب التكنولوجية ما يهدف إلى تشجيع النمو الصناعي الجديد بما يسهم في خلق وظائف جديدة وزيادة الإنتاج، وذلك عن طريق جذب الشركات المصنعة والتي تعمل في مجالات التكنولوجيا المتقدمة إلى مواقع جغرافية متميزة. مثل تلك الأقطاب تُعرف أساساً باسم "حدائق التكنولوجيا Technology Parks . وعلى أي الأحوال فإن حدائق التكنولوجيا هي عبارة عن مناطق يتم تخطيطها بواسطة مبادرات حكومية أو جامعية (بحثية) أو بواسطة الطرفين لكي تحتوي على تقنيات متقدمة. ومن أبرز الأمثلة على هذه الفئة حدائق التكنولوجيا لكل من: سنشو Hsinchu في تايوان، وصوفيا أنتيبوليس Sophia Antipolis في فرنسا، وكمبريدج Cambridge في انجلترا.

وتضرب حدائق الإبداع التكنولوجي المثل فى توضيح ما تحتاج إليه محركات الإبداع فى تضافر الجهود وتفاعل مكثف بين سائر الأطراف المعنية. ففى هذا النموذج لحدائق الإبداع يقتسم المشاركة فى أنشطتها كل من المؤسسات الحكومية، والدولية، والمؤسسات التعليمية، والمعاهد البحثية، والجهات الممَّولة، والمتخصصون المحليون.

10. مواقع التأمل والاستغراق (المواقع التاريخية)

مواقع التأمل والاستغراق هى ساحات تخصصها المدن لهذا الغرض، وبصفة عامة فقد تواكب ظهورها للمرة الأولى مع البدايات الأولى للنهضة الصناعية. لقد أقامت مدن عديدة مثل شيكاغو، ولندن، وتورنتو مشروعات ضخمة لإعادة إحياء الأماكن القديمة وتحويلها إلى أماكن مدنية نشطة تعج بالثقافة والتجارة ومراكز التعلم... إلخ.

فعلى سبيل المثال، كان مصنع فيستر للغاز The Wester Gas Fabrik هو المصنع الرسمى لتحويل الفحم إلى غاز، والذي أقيم على أراضى إحدى المزارع الموجودة على أطراف أمستردام عام 1883. لقد ظل هذا المصنع يمد المدينة بالغاز حتى فترة الستينات، حيث لعب دوراً مهماً فى إنارة شوارع المدينة فى أوائل القرن العشرين، بالإضافة إلى دعم النهضة الصناعية هناك. وفى السنوات الحالية تحوَّل هذا المصنع إلى "حديقة للمستقبل".

ومنِ ناحية أخرى، يعبر مارك فان فارمردام Marc Van Warmerdam مدير أشهر الشركات الهولندية العاملة في مجال الموسيقى المسرحية عن الدور الفريد والمهم الذي يوفر عليه ذلك الموقع الصناعي الرسمي في مساندة ودعم التنمية الثقافية في هولندا قائلاً: "كم هي كثيرة تلك الأنشطة الثقافية التي تتمخض عن مثل هذا المشروع. ففي هذا المكان يمكنك استلهام العناصر التجارية جنباً إلى جنب مع القيم الثقافية. فلكي تقوم بتطوير أعمالك ليس عليك سوى أن تستقطب مجموعة من الأفراد القادرين على الابتكار ليعملون معاً في فضاء واسع. وهذا بالضبط ما يحدث في مصنع فيستر للغاز، حيث يجعل تصميم المباني هناك ذلك ممكناً" (63).

إن مواقع التأمل والاستغراق كمحركات للإبداع ليس من الضروري أن تُنشأ في الأصل لخدمة هذا الغرض، حيث أن إعادة استخدام المؤسسات القديمة وتفعيلها مرة أخرى كمحركات إبداع أكثر ملاءمة من الناحية العملية. كما أنه يبرز العلاقات ذات الطابع الخاص بين الماضي والحاضر والمستقبل بما يكتف النشاط الإبتكارى.

11. البنية التحتية الرقمية

تستخدم العناصر التالية كمؤشرات يُقاس على ضوئها مدى التزام مدينة المعرفة بالمعايير القياسية، على اعتبار أنها تعكس فعالية البنية التحتية للمدينة، ومدى قدرتها على دفع الإبداع المعرفي والتكنولوجي بالمدينة:

أ. عدد الحاسبات مقارنة بعدد السكان.

ب. النسبة المئوية لأعداد السكان الذين يتصلون بالإنترنت.

ج. التركيز على تكنولوجيا المعلومات فى مراحل التعليم الأولية (رياض الأطفال).

د. عدد الموظفين الذين يباشرون أعمالهم عن بُعد.

ليس هذه إلا مجرد نماذج لبعض معايير التقييم التي تُقاس من خلالها مدن المعرفة، لماذا؟ يعتقد الباحثون ومتخذو القرار أن استخدام تكنولوجيا المعلومات بكثافة هو ما يميز الأمم والمدن والمتقدمة عن غيرها فى الأمم والمدن. وهكذا، تعتبر البنية التحتية المتقدمة فى مجال تكنولوجيا المعلومات العنصر الحاسم عند إنشاء مدن الإبداع.

لقد كانت "مدينة المعرفة" موضوع المشروع البحثي الذي أعدَّه الصحفى الكبير المتخصص فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية جيلسون شوارتز Gilson Schwartz ؛ الأستاذ الزائر بمعهد جامعة ساوباولو للدراسات المتقدمة. وتتشابه رؤيته التى عرضها عام 2002 إلى حدٍ كبير مع رؤية "المدينة الرقمية" التى تُبنى بواسطة "مجتمعات الممارسة" التى توجد إطار عمل زمان/ مكاني لإنتاج محددات ثقافية وذكاء تراكمى(64).

لقد تم تصميم مدينة EN2Polis "كمدينة معرفة كونية للمستقبل" وسوف تعتمد فى بنائها على مجموعة فى المؤسسات المدنية الافتراضية مثل: "مركز المستقبل"، و"مركز تبادل المعرفة"، " إستاد الإبداع الأولمبي"، و"نادى المعرفة" (65).

فى سياق الحديث عن مدن المعرفة، يمثل المزج بين المحركات المادية والافتراضية للإبداع نقطة تحدٍ أساسية. فمثلاً، لكى تنطبق كل السمات التى يشتمل عليها الفضاء المادى على الفضاء الافتراضى "Cyber ba" ، لابد أن ينطوى كل محرك إبداع مادى على محرك إبداع افتراضي فرعي.

محركات الإبداع الأخرى

كيف يمكن للمدن أن تحوّل الأماكن والمؤسسات المدنية الأخرى إلى محركات إبداع؟ هناك اعتقاد بأن التفكير الابتكارى القائم على الجهود التعاونية التى تتيح مشاركة الأطراف جميعها من مواطنين، ورجال أعمال، ومتخذ قرار، وطلاب، ... الخ لهو السبيل الوحيد لتحقيق ذلك ، ومن ثم فقد تصبح الأماكن المدنية التالية محركات إبداع: رياض الأطفال والشوارع، والساحات، والأسواق المفتوحة، وردهات المدن.

السياسات المثلي لبناء مدن المعرفة

كان مشروع "كيف تبنى مدينة على الطراز الروماني" أحد المشروعات التي أعدتها مدرسة التصميم بجامعة هارفارد [66]. قام فريق المصممين بفحص مدنٍ رومانية قديمة مختلفة للوقوف على السمات المعمارية العامة والمفاهيم الاجتماعية الأساسية. وتوصلوا إلى أن أي مدينة لم تخل من بعض المباني الرئيسية مثل: دار مجلس النواب والشيوخ، والمعبد، والمسرح، ودار الندوة، ... الخ. وبدأ الدليل الإجرائي بالافتراضات الأساسية التالية: يوجد أربعة عناصر أساسية تحتاج إليها لكي يتسنى لك فهم كيفية بناء المدينة ونموها وتشابكها:

1. تشتمل المدينة على أقسام نمطية تُرتب في مصفوفة، وهذه الأقسام هي الجهاز المركزي الذي يتضمن الإطار العام للمدينة ويُسهّل التعريف بها.
2. تنتظم وحدات المدينة في شكل يعكس مجموعة من المبادئ العامة المحددة من الناحية الاجتماعية والثقافية والسياسية، ومن ثم يتمخض عن ذلك التنظيم نماذج معمارية ومدنية فريدة.
3. تتحكم المدينة في الروابط التي تضبط التدفقات المستمرة والطاقات المتجددة داخلها.
4. لابد من توفيق أوضاع المدينة طبقاً لظروف المناخ الثقافي المحلي.

ورغم ما تعكسه هذه الأفكار من تعقيد، إلا أنه بمجرد التعرف على القواعد يصبح بناء المدينة أمراً يسيراً [67].

والسؤال الذى يطرح نفسه هنا هل يمكن اتباع نفس المنطق في ابتكار مدينة المعرفة؟ فمما لاشك فيه أن بناء مدينة للمعرفة عملية صعبة. فهناك اختلافات جوهرية بين مدينة روما القديمة والمدينة العصرية من الناحية الواقعية. وربما كان من أهم مظاهر الاختلاف مبادئ التنظيم الذاتى التى تسيطر على تطوير معظم المنجزات البشرية بصورة تفوق التخطيط الصناعي أو التركيبي. وفى هذا الصدد يرى العديد من مخططي العمران أمثال سولا وموارلس Sola– Morales [68].

إن انتشار نموذج النظام التركيبي قد يعين على فهم عملية تحول المدن. تماماً كما هو الحال بالنسبة لأعضاء الكائن الحي التي تظل تنمو وتتفاعل ذاتياً مع البيئة الطبيعة والاجتماعية المحيطة بها. وعلى أية حال قامت الورقة الحالية بتوفيق الأفكار المشار إليها مسبقاً والتي تناولت الإطار المنطقي الذي تم استقاؤه من الدليل الإجرائي الخاص بالمدن الرومانية – مع التحديات المعمارية التي تعترض تأسيس مدن المعرفة. وفيما يلي عرض لبعض المبادئ الأساسية[69]:

1. يجب أن يشتمل التخطيط على آليات محددة لتطوير المعرفة، وتحديد ملامح العناصر الاقتصادية غير المحسوسة والتي تختلف اختلافاً جذرياً عن الاقتصاد التقليدي المبني على أصول مادية ملموسة.
2. تتركز وظيفة المدينة في إمداد مواطنيها بالمناخ الذي يعينهم على ابتكار المعرفة وتبادلها مع الآخرين ودعم روح الإبداع بصفة عامة. انظر مجموعةً " المبادئ الأساسية لبيئة الإبداع" التي تم وصفها مسبقاً.
3. يتعين تنشيط "محركات الإبداع" المُتاحة للمواطنين باعتبارها كيانات مدنية تحاول تجسيد العناصر النظرية لبيئة الإبداع وجعلها واقعاً ملموساً.

4. عادة ما تنشأ "مدن المعرفة" كنتيجة لتحويل المنشآت المدنية الكائنة بالفعل لتصبح محركات تطبق مبادئ بيئة الإبداع، حيث أنه نادراً ما يخُطط لبناء مدن المعرفة أو حتى محركات الإبداع كي تقوم بهذا الدور عند إنشائها.
5. يجب على محركات الإبداع ألا تكون أبراجاً عاجية معزولة، حيث يجب أن تتواصل باستمرار مع التيارات المتدفقة الأخرى فى المدينة لتحقيق التكامل.
6. يجب أن تعكس كل مدينة سماتها الثقافية وظروفها السياسية، بالإضافة إلى أن مجموعة محركات الإبداع ينبغى أن تتوافق مع السمات المميزة للمدينة، وقدراتها، والتحديات التي تواجهها.
7. تأتي "مدينة المعرفة" الحيوية أو أي من محركات الإبداع التابعة لها كناتج نهائي لما يقوم به جميع الأطراف المشاركة (مثل: المواطنون الذين ينتمون للمدينة منذ فترة زمنية طويلة، والأطفال، ورجال الأعمال المحليين، والباحثين والمجالس الأكاديمية، والفنانون، وخبراء التخطيط العمراني) من تعاون وتوظيف للمواهب واستمرار للرؤى المستقبلية، وهذا يعني أن "مدينة المعرفة" لا ينبغي أن يقوم ببنائها قسم أو إدارة مدنية مستقلة.

المراجع

.1

Amidon, D. Knowledge Innovation: the Common Language.- Journal of Technology Studies.- No. (Fall 1993) .- pp.78-87.

.2

Amidon, D. Innovation Strategy for the Knowledge Economy.- Boston: Butterworth- Heinemann, 1996. 193 p.

3. محمد أيمن عبد المجيد ضيف. مدن المعرفة في العالم العربي: دور التخطيط العمراني والإقليمي في توجيه مستقبل الاقتصاد المعلوماتي للدول. في: الندوة الدولية: مدن المعرفة المنعقد من28 إلي 30 نوفمبر 2005. المدينة المنورة: المعهد العربي لإنماء المدن ، 2005 . ص ص 31- 32.

4. مصطفى المصمودي. دور المجتمع المدني العربي في بناء مدن المعرفة. في: الندوة الدولية: مدن المعرفة المنعقد من28 إلي 30 نوفمبر 2005. المدينة المنورة: المعهد العربي لإنماء المدن ، 2005. ص ص 152- 155.

5. حيدر فريحات. تخطيط المدينة الالكترونية: دراسة تحليلية. في: الندوة الدولية: مدن المعرفة المنعقد من28 إلي 30 نوفمبر 2005. المدينة المنورة: المعهد العربي لإنماء المدن ،2005. ص ص 1-16.

6. ربيع محمد رفعت أحمد. تقنيات المباني الذكية ودورها في تدعيم بناء مدن المعرفة . في: الندوة الدولية: مدن المعرفة المنعقد من28 إلي 30 نوفمبر 2005. المدينة المنورة: المعهد العربي لإنماء المدن ، 2005. ص 50.

7. وليد محمد نصار. تكامل المشروعات الحضرية الذكية مع البنية العمرانية المحيطة/ اشراف عمر محمد الحسني، عمرو عبد العزيز عطية. أطروحة دكتوراه. القاهرة: جامعة عين شمس، كلية الهندسة، قسم التخطيط العمراني، 2008. 375 ص.

.8

Allwinkle, Sam and Cruickshank, Peter. Creating Smarter Cities: An Overview . Journal of Urban Technology. Vol. 18 No. 2 (Apr2011) . - PP.1-16.

.9

Mark Deakin and Husam Al Waer. From intelligent to smart cities . -Intelligent Buildings International. Vol. 3, No.3 (2011). PP. 140 – 152

10. مداح ، سامية بنت صدقة حمزة .مبادرة المدن الذكية في المملكة العربية السعودية و أهم خدماتها في مجال التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية. نشرة المناهج والاشراف التربوي [السعودية]. ع 4 (2011), ص ص 24 – 31.

.11

Komninos, Nicos; Pallot, Marc; Schaffers, Hans. Special Issue on Smart Cities and the Future Internet in Europe. Journal of the Knowledge Economy, Vol.4, No.2 (2013). pp. 119 – 134.

.12

Zygiaris, Sotiris. Smart City Reference Model: Assisting Planners to Conceptualize the Building of Smart City Innovation Ecosystems. Journal of the Knowledge Economy . Vol. 4, No.2(2012). pp. 217 – 231.

.13

Batty, M. & et al. Portogali smart cities of the future. The European Physical Journal. Special topics. Vol. 214, no. 1 (2012). Pp. 481-518.

.14

Herrschel, Tassilo. Competitiveness and Sustainability: Can 'Smart City Regionalism' Square the Circle? Urban Studies. Vol. 50, No.11(2013). pp. 2332 – 2348.

.15

Batty, Michael. Big data, smart cities and city planning. Dialogues in Human Geography. Vol. 3, No.3(2013) pp. 274 – 279.

.16

Vanolo, Alberto. Smartmentality: The Smart City as Disciplinary Strategy. Urban Studies. Vol. 51, No.5(2014). pp. 883 – 898.

.17

Roche, Stephane. Geographic Information Science : Why Does A Smart City Need To Be Spatially Enabled. – Progress in Human Geography. Vol. 51, No.5(2014). pp. 1 – 9.

18. ربيع محمد رفعت أحمد. نفس المصدر السابق والصفحات.

.19

Ergazakis, K., & Metaxiotis, K. and Passaras, J. Towards Knowledge Cities: Conceptual Analysis and Success Stories. Journal of Knowledge Management. Vol. 8, No. 5(2004) . PP. 5-15.

.20

Coats, D. Ideopolis: Knowledge Cities Working Paper 1: What is Knowledge Economy? Retrieved 29/12/2013, from http://www.theworkfoundation.com/research/ideoplis.jsp.

.21

SGS Economics and Planning Pty. Ltd., Australia. Creating and Sustaining a Knowledge city. Bulletin Urbecon. (August, 2002). 1-8.

.22

Carrilllo, F. J. Capital Cities: a Taxonomy of Capital Accounts for Knowledge. – Journal of knowledge Management. Vol. 8, No. 5 (2004). PP. 28-46.

.23

Ploeger, R. Innovation and New Entrepreneurship: A Cross National Survey of Polices in 13 European cities, Technical Report, Amsterdam Study Center for the Metropolitan Environment. Retrieved 19/11/2013, from http://www.ez.amsterdam.nl/eurocities.

24. فرانشسكو خافيير كاريللو. مدن المعرفة: المداخل والخبرات والرؤى/ ترجمة خالد علي يوسف. عالم المعرفة. ع 381(أكتوبر 2011) . ص 28.

25. نفس المرجع السابق. ص ص 29- 30.

.26

Kraaijestein, M. Delft from Industrial city to Knowledge City. Local Economic Policy in Delft, the Netherlands, Urban History Conference .- Edinburgh, 2002. 7 pages.

.27

Dublin chamber of commerce. Dublin 2020: our vision for the future of the city. – April, 2004. PP. 1-16. Retrieved 4/7/2013, from www.dubchamber.ie/docs/policy.../2020-vision_0.pdf.

28. ربيع محمد رفعت أحمد. تقنيات المباني الذكية ودورها في تدعيم بناء مدن المعرفة. نفس المرجع السابق . ص.58

29. مصطفى المصمودي. دور المجتمع المدني العربي في بناء مدن المعرفة. في: الندوة الدولية: مدن المعرفة المنعقد من28 إلي 30 نوفمبر 2005. المدينة المنورة: المعهد العربي لإنماء المدن ، 2005. ص ص 152- 155.

.30

Davis, B. Knowledge Zones, 2004. Retrieved 15/8/2013, from www.kikm.org.

31. حيدر فريحات. تخطيط المدينة الالكترونية: دراسة تحليلية. في: ندوة الحكومة الالكترونية: الواقع والتحديات . – مسقط، عمان: المعهد العربي لنماء المدن وبلدية مسقط، 2003. 16 ص.

.32

Figueras, P. the educating City, 2004. Retrieved 9/4/2013, from www.dcn.es/edcities.aice/

.33

Por, G., & Spivak, J. Introduction to Knowledge Ecology: a field of theory and practice, key to research and technology development. 2001. Retrieved 9/4/2013, from http://www.c-o-i-l.com/coil/knowledge-garden/kd/eoknowledge.sthml.

.34

Ward, A. Work Ecology- the Next Step in the Evolution of the High Performance Enterprise.(1999). Retrieved 4/4/2013, from http://www.workfroniters.com/cybrary/html.

.35

Hale, G. A. Managing for Innovation. R&D Innovator. Vol. 5, No. 10 (1996). PP.117-119

36. فرانشسكو خافيير كاريللو. نفس المرجع السابق. ص 25.

.37

Pinchot, G. & Pellman, R. Op. Cit.

.38

Ward, V. Victoria Ward Asks: Can the Design of Physical Space Influence Collaboration? . Knowledge Management Review. Vol.10 (1999). PP.33-43.

.39

Kelley, T the Art of Innovation.- New York: Currency Doubleday, 2000. 320p.

.40

Lakin, S. BT's Approach to Ideas Management. Knowledge Management Review. Vol. 4, No.1 (2001). PP.90-95.

.41

Towell, J. &Towell, E. Virtual Scientific Collaboration and Nonaka's "ba".- Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on System Sciences (2001). 9 pages.

.42

Nonaka, I.& Konno, N. the Concept of 'ba' : Building a Foundation for Knowledge Creation. California Management Review. Vol. 40, No.3 (1998). PP. 40 – 54.

.43

Cope, M. the Corporate Inventor: How to Foster Individual Creativity and Surface New Ideas . Knowledge Management Review. Vol.4 (1998). PP.50-60.

.44

Brown, J.S. & Duguid, P. Creativity Vs. Structure: A Useful Tension. Sloan Management Review.- Vol. 42, No. 4 (2001). PP.115-120.

.45

Ruggles , R. & Ross, L. Knowledge Management and Innovation: An Initial Exploration . 1997. Retrieved2/7/2013,fromhttp://www.providersedge.com/docs/km_articles/km_and_innovation.pdf

.46

Naimen, L. Fostering Innovation in An IT world. Canadian Information Processing Society Journal . No. 4(1998) . PP.37-47.

.47

Edvinsson, L. Corporate Longitude. N. J.: Person Education Ltd., 2003.

.48

Ahmed, P.K. Culture and Climate of Innovation. European Journal of Innovation Management. Vol. 1, No. 1 (1998). PP.15-19.

.49

Nonaka, I, & Konno, N. Op. Cit.

.50

Stewart, A. The Conversing Company – Its Power, Culture and Potential 2001.

.51

Loc. Cit.

.52

Divr, R. Innovation Engines for Knowledge Cities: historic and contemporary snap shots (2003). Retrieved 2/7/2013, from http://www.knowledgebroad.com.

.53

Nishida, K. K. Nishida .- In: Abe, M. Lves. C. (Eds).- An Inquiry into the Good.- Yale: Yale University Press, 1970

.54

Nonaka, I. & Konno, N. Op. Cit.

.55

Dak, M. More Coffee? 500 years of Coffee Drinking Culture.- Jerusalem: Kete. 2003.retrieved 6/6/3013, from www.innovationecology.com/papers/

.56

Forum Barcelona 2004. Retrieved 17/6/2013, from www.barcelona 2004.org

.57

Gurteen. The Knowledge City, 2004.

.58

Ericsson Foresight. Retrieved 24/5/2013, from www.framtidsstudier.se

.59

Edvinsson, L. Divr, R. Roth, N.& Pasher, E. Innovations- the New Unit of Analysis in the Knowledge Era .journal of Intellectual Capital. Vol. 5, no. 1 (2004). PP. 40-58.

.60

Divr, R., Pasher, E.& Roth, N.(ed.) From Knowledge to Value: Unfolding the Innovation Cube. Tel Aviv: 2002, 220p.

61. محمد أيمن عبد المجيد ضيف. مدن المعرفة في العالم العربي: دور التخطيط العمراني والإقليمي في توجيه مستقبل الاقتصاد المعلوماتي للدول. في: الندوة الدولية: مدن المعرفة المنعقد من28 إلي 30 نوفمبر 2005. المدينة المنورة: المعهد العربي لإنماء المدن ، 2005. ص ص 31- 32.

62. نفس المصدر السابق والصفحات.

.63

Brownfields Exchange. The Nature of Possibilities,1999.www. waterfrontrail .org/graphics/whatnew/ibnatureopossibility.pdf.

.64

Schwartz. City of Knowledge: a digital knowware, the construction of a knowledgecreating public space in brazil. 2001. Retrieved 2/7/2013, from http://www.thinkcycle.org/tcfilesystem/download/development_by_design_2001/knowledge_ city:_a_knowware/Schwartz_knowware.pdf.

.65

Amidon, D. The Entovation 'ba' and Beyond, 2003. Retrieved 5 /1/2014, from http://skyme.com/updates/u75.f3.html.

.66

Andraos, A., & et al. How to Build a City: Roman Operating System.- In: Koolhaas, R.; Boeri, S.; Kwinter, S.; Tzi, N. (Eds).- Barcelona: ACTAR, 2001.- PP. 10-19.

.67

Loc. Cit.

.68

Sola – Morales, I. Present and Future – Architecture in Cities.- Barcelona: ACTAR, 1997. 193 P.

69. لمزيد من المعلومات حول السياسات المثلى لبناء مدن المعرفة انظر: محمد أيمن عبد المجيد ضيف. المرجع السابق، 2005. ص ص 40- 43 ؛ وحيدر فريحات . نفس المرجع السابق،2003. 16 ص.

غواية السرد في" سيرة المنتهى

Narrative luring in (SERAT AlMONTAHA)

*أ.د. عبد الحميد الحسامي

*Dr.Abdulhameed Alhusami

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى استكناه غواية الخطاب السردي في الرواية السيرية (سيرة المنتهى ..عشتها كما اشتهتني) للروائي الجزائري واسيني الأعرج بوصفها عملاً فنيًا يقدم الحكاية/ السيرة في ثنايا خطابٍ روائيٍ تجريبي يمارس فيه– التجريب من خلال الخروج عن تقاليد كتابة السيرة الذاتية القائمة على الأنا النرجسية.

إن هذه الدراسة تنشغل بتتبع آليات الغواية السردية و تدخل في حوار مع أسئلة الكتابة الإبداعية عمومًا والكتابة السردية بوجه خاص، وكيف يمارس الروائي تجريبه في الكتابة السردية، من خلال تعقب آليات تلك الغواية الفنية، وكيفيات تجليها في العتبات و في عناصر البناء السردي، ومدى ما تنتجه من دلالات فنية تثير غواية التلقي.

وقد استنتجت هذه الدراسة عددًا من الآليات التي تمكن الروائي من توظيفها لتحقيق الغواية وإدهاش المتلقي.

Abstract

This study aims to understand the luring aspects in the novel titled " Biography Ending; I lived it as it needs me" by the Algerian novelist; Wasiny Alaraj. It is an outstanding literary work because it presents the story within a narrative and experimental style. He deviates from the norms of biograph writing which normally based on Narcissism.

This study traces the techniques of narrative luring. It displays the dialogues between creative writing questions in general and narrative writing in particular. It also presents the style the writer follows in writing his narrative novel. we try to understand the literary devices of luring narrative , how they appear in elements of narrative construction and how they add stylistic features to a literary work.

This study reaches to discover some literary devices used by the writer in order to attract the reader.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال النقد الأدبي بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

*أستاذ الأدب والنقد بجامعة الملك خالد –المملكة العربية السعودية.

*professor of literature and contemporary criticism King khalid university Saudi Arabia.

مقدمة

الخطاب الفني بطبيعته خطابُ إغواءٍ، ويتمتعُ الخطابُ الروائيُّ بين الخطابات الفنية الأخرى بغوايةٍ فنيةٍ مركبةٍ تستهوي المتلقي، وتحققُ دهشتَهُ التي تجعله يعيشُ عوالمَ العملِ السرديِّ، ويتفاعلُ معها، ويقعُ في دائرةِ سحرها، وحينما يلتحمُ السيريُّ بالروائيِّ تغدو الغوايةُ أكثرَ تركيبًا؛ لانشغالِ هذا الجنسِ الأدبيِّ بأفق السيرةِ الحياتيةِ للكاتبِ من ناحيةٍ، ومحاولة تقديمها في قالبٍ سرديٍّ خياليٍّ من ناحيةٍ أُخرى.

ولهذا تنشغلُ هذهُ الدراسةُ بالكشفِ عنْ غوايةِ الخطابِ السرديِّ في الروايةِ السيريةِ(**سيرة المنتهى ..عشتها كما اشتهتني)** لواسيني الأعرج بوصفها عملاً فنيًا يقدمُ الحكايةَ/ السيرةَ في ثنايا خطابٍ روائيٍّ يحترفُ الغوايةَ والتجريبَ الفنيَّ من خلالِ آلياتٍ متعددةٍ، تنطلقُ من لدنْ كاتبٍ يمتلكُ خبرةً فنيةً نابعةً من ممارسةِ السردِ تأليفًا و نقدًا*، فضلاً عن كون هذه الرواية السيرية آخر الأعمال الفنية للكاتب حتى الآن .[1] واصلَ فيها – كما يقولُ – التجريبَ من خلالِ الخروجِ عن تقليدِ كتابةِ السرديةِ الذاتيةِ القائمةِ على الأنا النرجسية. [2]

إن هذه الدراسةَ في أفقها المباشرِ تنشغلُ بتتبعِ آلياتِ الغوايةِ السرديةِ من خلال نموذجٍ سرديٍّ تطبيقيٍّ، لكنها في أفقها الضمنيِّ تدخلُ في حوارٍ مع أسئلةِ الكتابةِ الإبداعيةِ عمومًا، والكتابةِ السرديةِ بوجهٍ خاصٍ، وكيف يمارسُ الروائيُّ تجريبَه في الكتابةِ السردية، من خلال **تعقبِ آلياتِ تلك الغوايةِ الفنية، وكيفيات تجليها في العتباتِ، و في عناصر البناء السردي، ومدى ما تنتجه من دلالاتٍ فنيةٍ؛** تثيرُ غوايةَ التلقي؛ ولذلك فإنَّ الدراسةَ تنشغلُ بقراءةِ الروايةِ السيريةِ قراءةً تأويليةً– لا باعتبارِ الخطابِ بما يحويه من عناصرِ بناءٍ وعلائقِ تركيب، بل باعتبارِ الحكايةِ أيضًا بما تتضمنهُ من شخصياتٍ، وما تحمله من رؤى، وما تحيل عليه من مرجعٍ . ومدى التواشج بينَ هذه المكونات، عبر عدد من المحاورِ التي تكشفُ عن الغوايةِ الفنيةِ في هذا العمل، وأبرزها: **العتبات، وتعدد العوالم، وبناء الشخصيات، وتعدد مستويات اللغة، الراوي وتعدد الأصوات، وبناء الزمن الروائي،** جاهدين أن تتمكن الدراسةُ من استنباطِ آلياتِ اشتغالِ الخطابِ الروائيِّ في هذا المتنِ، و كيف تمكنت من تحقيقِ الدهشةِ الفنيةِ.

أولاً: غواية العتبات

إن العتبات (مناص) أي ذلك النص الموازي لنصه الأصلي، والمناص نص يوازي نصه الأصلي فلا يعرف إلا به، أو من خلاله – كما يرى جنيت– ومن ضمن من يستهدفهم هذا المناصُ القراء من خلال تنشيط فضولهم، وتحفيزهم للقراءة[3].

وإذا تأملنا " **سيرة المنتهى ..عشتها كما اشتهتني** " نجد عناية الكاتب بصياغة العتبات وتعددها**، ومنها عتبة العنوان الذي يتشكلُ من بنيتين تركيبيتن؛ الأولى : **(سيرة المنتهى)**، والثانية: **(عشتها كما اشتهتني).**

---

* هو روائي جزائري له 20 عملاً روائيًا، و7 دراسات نقدية، وحصل على 10 جوائز جزائرية وعربية، ينظر: 440/2.

** نلمس في هذا العمل عناية بالعتبات المختلفة من عناوين، رئيسية وفرعية، وتصديرات، ورسائل .

(سيرة المنتهى) عنوانٌ مخاتلٌ، ينهض بوظيفة إغرائية؛ إذ يحيل الجزء الأول منه إلى طبيعة العمل الفني الذي يسمه هذا العنوان، ويؤكد العلاقة بين الاسم والمسمى، بيد أن الإضافة – هنا – هي التي تحقق الانزياح، وتفتح مدارج التأويل، فتلتبس **(سيرة)** في بنائها اللغوي بـ**(سدرة)**؛ فلم تعد سيرة المنتهى عملاً سيريًا سجله كاتبه في خواتيم رحلته الحياتية، يجمع فيه ما تشذَّرَ من تفاصيلِ حياة امتدت ما ينيف على الستين*ينتزع به ماضيه من مخالب النسيان**[4] بل تلتبس التسمية بـ(سدرة المنتهى) فنغدو أمام دلالة إضافية تحمل دلالات الرحلة المعراجية إلى السماء، حيث منتهى الرحلة عند سدرة المنتهى عندها جنة المأوى" (سدرة المنتهى) – بحسب المرجعيات الإسلامية قرآنًا وسنةً – عنوانُ رحلةٍ كسرت نمط حياة، وحققت سلوة روح النبي –عليه الصلاة والسلام– بعد عناء، وسيرة المنتهى رحلة تكسر نمط السرد، وتغادر المألوف في العمل الروائي.

عند **سدرة المنتهى** كانت نهاية الرحلة النبوية، ومن **سدرة المنتهى** في كتاب ابن عربي تبدأ **سيرة المنتهى**، ومن معطيات عالميهما تتشكل عوالم العمل الفني الذي نكاشفه بالقراءة والتأويل.

من خيوط وإيحاءات وتكنيكات رحلة المعراج تنبثق رحلة واسيني الأعرج لتبني عوالم غوايتها الفنية، وترسي معالم سيرتها الروائية.

ولعل عتبة داخلية تتمثل في التصدير الاقتباسي الأول*** 1/ 8 يكشف عن تلك العلاقة بين الرحلتين؛ إذ يقتبس نصًا من متن الرحلة المعراجية :

" قال : هذه سدرة المنتهى، وإذا أربعة أنهار : نهران باطنان، ونهران ظاهران، فقلت ما هذان يا جبريل؟ قال: أما الباطنان فنهران في الجنة، وأما الظاهران فالنيل والفرات، ثم رفع لي البيت المعمور."(حديث شريف / صحيح البخاري، عن حديث المعراج.)

هذا التصدير مسبارٌ يعزز مسار قراءتنا التأويلية للعنوان، ويكشف طبيعة العلاقة بين الرحلتين، ويوحي لنا بمدى وعي الكاتب بالتباس العوالم بين ظاهر وباطن متمثلاً في نهري الجنة ونهري الدنيا، وكذلك العمل السردي يشتغل على **الحقيقي الواقعي والخيالي الرمزي**، وله دلالات حضورية في بناه التشكيلية، ودلالات غياب في أبعاده الرمزية، بوصفهما معادلين فنيين للظاهر والباطن, وفي طيات المباشر يدُسُّ الفنان إيحاءاته، لكن الكاتب في تصديره الثاني الذي يعقب التصدير السابق يقتبس نصًا ثانيًا :" **فبينا أنا نائم، وسر وجودي متهجد قائم، جاءني رسول التوفيق؛ ليهديني سواء الطريق، ومعه براق الإخلاص، عليه لُبَدُ الفوز ولجام الخلاص، فكشف لي عن سقف محلي، وأخذ في نقضي وحلي، وشق صدري بسكين السكينة، وقيل لي تأهب لارتقاء الرتبة المكينة.**"[5]

---

* من مواليد 1954م بتلمسان الجزائر . ينظر: 2/ 437.

** يذهب جورج ماي إلى أن دوافع كتابة السيرة طائفتان: المقاصد العقلانية(التسويغ والشهادة) والمقاصد العاطفية (شعور المؤلف بمرور الزمن ..، الحاجة إلى العثور على معنى الحياة المنقضية أو استعادته.)

*** آثرت أن أضع رقم الصفحة على يمين الشارحة ورقم جزء الرواية على يسارها في المتن درءًا لإثقال الهوامش .

هذه العتبة تجعلنا أمام نص سيري مركب؛ فهو لا يجعل من نص رحلة المعراج فحسب مناصًا، بل يستقي من تفاصيل العارف الشيخ الأكبر ابن عربي في **كتاب المعراج** أسرارًا جديدة، إنه استثمار للتاريخ[6]*، وانتماءٌ لنص سردي كشفي تصوفي معراجي ثانٍ، يلتبس بنص المعراج النبوي، يقبس النص الروائي السيري منه نوره، لغةً، وتقنيةً، وعالَمًا؛ فاللغة الصوفية تحضر بشكل مباشر على لسان ابن عربي في الرواية، وإذا كان "**السالك**" هو الراوي لدى ابن عربي، فإن السالك هو الشخصية الأبرز التي تصحب الراوي في مسالك النور في (سيرة المنتهى)، أما بالنسبة لعالم ابن عربي فهو عالم انعتاق الروح عن سجن الجسد، وهو العالم نفسه الذي فيه ومن خلاله يطرح الكاتب واسيني الأعرج أسئلة روايته؛ ينطلق لإعادة تشكيل حياة مضت.) 2/ 411 يمارس غوايته من خلال النفي والتخييل؛ نفي الواقع الاجتماعي والتاريخي وما فوقهما[7] فنغدو أمام نصٍ ثالثٍ هو "سيرة المنتهى" يبدأ " **من غيمة المنتهى** " ج1/ 19 حيث " **كانت لحظة انفصال الروح عن الجسد**" 19/1. تلك اللحظة كان الراوي واسيني الأعرج الذي يتجلى بضمير المتكلم– في أول خطوة من **خطوات الدهشة على جبل النار**، وأول فصل في سيرته الروائية، ص 11. كان يدلف في رعشته الأولى وقبل أن يغمض عينيه للمرة الأخيرة، وكان كتاب الإسرا إلى مقام الأسرى أو كتاب المعراج " لمولاي الصاعد نحو فتنة سماء الاعتلاء" على صدره " نام كتاب المعراج على صدري وغرقت في سكينة التيهِ بلا هدي، ولا نجم" 1/ 12. وكان ابن عربي هو من يفتح له المسالك " بعصاه الخفية ..ويمنحه سلسلة من العلامات والمفاتيح والخرق البيضاء" 12/1 ...لقد اقتفيت خطاه بصعوبة، ولكن حتى النهاية.. " 13/1" " ليريني أرضًا معشقة بمبهمٍ آخرَ كان عليَّ اختراقه بلا تردد ولا حسابات، وإلا لن أكون أنا لم أفكر لحظتها في الهرب ليس شجاعة، فرعشة الفناء اعترت أعماقي في لحظة من اللحظات، لكن مخافة أن أخيب ثقة سيدي فيَّ، وظنه الكبير الذي من خلاله اصطفاني نحو معراجه الخفي." 13/1.

إن ابن عربي لم يحضر في " سيرة المنتهى " بنصه فحسب، بل بنصه ونفسه، لقد كان معادلاً للصاحب جبريل – عليه السلام– في رحلة الإسراء والمعراج، وهو معادل لـ" رسول التوفيق" السالك الذي رأيناه في رحلة ابن عربي .

كان ابن عربي هو من يفتح المسالك في منعرجات رحلة " سيرة المنتهى"؛ ولأن واسيني مسكون بسرديات ابن عربي، فإنه يخطو خطاه في كتابته للمعراج، ولكن بطريقة أدبية، وظفها الكاتب واسيني في كتابة سيرته، فيلتقي بشخصياته وهم أفراد من أسرته الراحلين في أنفاق النور، وداخل دهاليز القيامة[8] إن هذه الغواية المركبة التي يقترفها واسيني الأعرج– شأنه شأن الروائيين العرب الجدد إذ يسعون إلى خلق الالتباس عند القارئ كطريقةٍ في فهم المعضلات السياسية، والاجتماعية التي تقيم في أساس الأحداث."[9] – تنم عن وعي فني تجريبي يكشف عنه في عتبة ملحقة بالرواية السيرية وسمها بـ" **بعض ما خفي من سيرة عشتها كما اشتهتني**" حيث يقول فيها :

" ... وكان عليَّ أن أجد الوسيلة الأدبية والثقافية وحتى الميثولوجية التي توصلني بهم – أي بشخصيات عمله – لكي يصبح مستساغًا ومقبولاً أدبيًا. وجدت في عملية الانتقال من الأرض إلى السماء بالوسيط المعراجي وسيلتي الأدبية الحيوية

---

* يشكل استثمار التاريخ في الكتابة الروائية عند واسيني الأعرج رصيدًا مرجعيًا مهيمنا إذ لا يكاد أي عمل من أعماله الروائية يتحرر من الماضي منغمسًا بطريقة ما في التأمل التاريخي.."

التي تجعل من اللقاء بالأموات ومحادثتهم أمرًا ممكنًا بل عاديًا؛ لأنه مبرر في ثقافتنا. اخترت المعراج لأرحل نحوهم محملاً بشطط عصري وانشغالاتي، كما اختاره أبو العلاء لتبرير ذوقه وخياراته الشعرية، والشيخ الأكبر ابن عربي لتوصيف داخله المتحول وكشفه عن المستور، ودانتي في بحثه عن الجوهر الوجودي..."[10]* 2/ 432. لقد لاذ الكاتب بعالم الغيب من خلال تلك الرحلة لخلق مساحات من التخييل الثقافي الذي تحول إلى حاضنة أدبية لهذا السرد السيري." 2/ 433.

إن الكاتب يعي أن السيرة ليست تنضيدًا لمعلومات فردية، لكنها **فعل جمالي** 433/2 ومن خلال الرحلة الخيالية يحقق تلك الجمالية، ويتسلل إلى أعماق المتلقي؛ لأن ".....ثقافة الغيب بالمعنى الأنثروبولوجي هي جزء من الثقافة الميثولوجية النائمة في أعماق كل واحد منا .." 2/ 433 فهو يخاطب أعماق القارئ، وينبشُ في المشتركِ الإنساني الميثولوجي القابع في لا وعي كلٍ منَّا بحسب الدراسات الأسطورية التي تحتفي باللاوعي الجمعي، ويخلخل الركائز المنطقية للواقع من ناحية، ومن ناحية ثانية فإنه يؤكد انتماءه للتراث العربي؛ منه يستلهم الأداة الفنية، فيستنسب عمله لهذا الأفق العربي الإسلامي الديني الذي يسعفه بثراء لغوي ورؤيوي على السواء.

" **سيرة المنتهى** " عنوانٌ يمثل خميرة الدهشة والغواية في هذه الرواية السيرية يذيله الكاتب بعنوان فرعي: **عشتها .. كما اشتهتني.**، والعنوان الفرعي شارح ومفسر[11] وهو عنوانٌ رديفٌ ينهض بتفصيلٍ، ويقترف التجاوز من خلال التمظهرات المادية– التشكيل البصري في الرسم واللون– وكذلك التجاوز اللغوي، فعلى مستوى التشكيل البصري الطباعي يفصل بين الجملة الأولى" **عشتها** .. والجملة الإيضاحية الثانية **كما اشتهتني** بنقطتين. أما على المستوى اللغوي فالجملة الثانية تنطوي على مفارقة تشعل فتيل دهشة جديدة – وقد سبقتها نقطتان تهيئان القارئ لتلقي صدمة المفارقة؛ إذ تكسر أفق التوقع الذي ينتظره القارئ : عشتها كما اشتهيتها، بيد أن النقطتين المتعاقبتين تمثلان نفَسًا ممتدًا يحيلُ على استمتاع المتكلم/ المخاطِب بالحياة التي يحيل عليها الضمير (ها) .. لكن الجملة الإيضاحية تحدث الصدمة الفنية: عشتها **كما اشتهتني.** وهو تسليم وإقرار بأنه لم يعش الحياة كما اشتهى، بل كما اشتهت هي، إن المفارقة تتشكل من إسناد الضمير في " اشتهت " للغائب الذي يحيل على الدنيا؛ فيغدو العيش غير متحقق بحسب إرادة الكاتب / المخاطِب، بل بحسب اشتهاء الحياة، وفي ذلك سلب لكثير من إرادة الحياة، وطموح الكاتب فيها، وتتعزز هذه الدلالة في عتبة أخرى هي الرسالة التصديرية إلى جده الرَّوخو إذ يقول:

حبيبي ومولاي الجليل

سيدي علي بن رمضان إلكوخو دي ألميريا، المسمَّى الروخو.

" **...إليك أنتمي يا جدي، ونحوك أوجه بصري وقلبي ...سعيد بهذا العمر الذي عشتُه قبل أن أعود إلى تربة المنتهى، وأتماهى فيها إلى الأبد. لم أكن استثناء عظيمًا في هذه الدنيا يا جدي لكني لم أمر عليها كغيمة جافة ....سأكون أسعد حفيدٍ وأنا أتهيأ للقائك بقلب صغير وشوق كبير إلى التربة التي شربت من دمك وعرقك وشكلتني كما اشتهت لكني كتبتها كما اشتهيت**" 8/1

---

* و لعل واسيني لم يطلع على الرحلة الخيالية الموسومة بـ" مأساة واق الواق" التي جعل منها الأستاذ محمد محمود الزبيري وسيلة لمحاكمة الإمام وتعويضًا خياليًا عما فقده في الواقع بعد انكسار ثورة 1948م في اليمن. وقد انطلق الراوي في رحلته من ليلة 27رمضان بوصفها ليلة تفتح فيها أبواب بالسماء لأهل الأرض . كما يقول .

إن هذا العمل الفني هو كتابة لحياة يخشى عليها الكاتبُ الأفولَ قبل أن تخلد في ثنايا سطور تحيا وتحيي كاتبها قبل عودة جسده إلى تربة المنتهى .

إن (سدرة المنتهى) تشبثٌ بالباقي في مواجهة الفاني، ومقاومة لأعاصير الزمن، فيمتد الكاتب إلى الجذور، عبر رحلة خيالية ينتقل في مدارجها ومعارجها، لينتشل نفسه من حياة يعيشها لا كما يشتهي بل تفرض عليه شروطها فيعيشها كما اشتهته هي، بيد أن فعل الكتابة يمثل فعل مقاومةٍ وتمردٍ؛ فيكتبها كما يشتهي، ويحقق توازن الروح، ويفوز بشهوة الخلود. ولذلك نجد عتبة **الخروج في الرواية** تتضمن الإشارة إلى علاقة العمل الفني باشتهاء الحياة الذي قدمه قائلاً:" **ستون سنة والكثير من الحب ...وإصرار بلا قيامةٍ من أجل استحقاقها . لم يكن جدي السلالي الروخو مخطئًا عندما قال بذلك، ولم يكن أمامي من حل إلا الانتساب لجدي اللغوي دون كيخوتي / سرفانتس الذي أكد مثل الروخو أننا في النهاية لا نفعل شيئًا سوى أن ننحت معنى لحياة تمر بسرعة ونريد أن نستحقها مثل الفارس العاشق؛ لأنها أهل لذلك** ."404/2. ويشير إلى موقفه من الحياة، وأنها استحقاق في خطابه لجده" **لقد عشتها كما اشتهتني...**" 45/1 هذه الرؤية تكتنف الخطاب الروائي حتى بوابة الخروج حين يقول: " **هل نحتُّ هذا المعنى ؟ لا أدري، لكني حاولت .**

حاولت بيقين الوصول إلى ما اشتهيتُ...

وفي آخر السطور تتجلى المحبوبة معادلا للحياة ..." وجه واحد ظل عالقًا في العينين، والقلب، والذاكرة ...وجهه الذي لن يغيب عني أبدًا ..تلك التي اشتهتني تلك التي عشتها.2/ 403.

ثانيًا: تعدد العوالم

تتسم الرواية السيرية " سيرة المنتهى " بتعدد عوالمها، وهذا التعدد من شأنه أن يسهم في تحقيق الغواية والدهشة، ويمارس حساسيته الجديدة، فهي أي (سيرة المنتهى) في أساسها جمع بين عالمين: عالم الواقع باشتراطاته الواقعية والتاريخية، وعالم التخييل بمنطقه الخاص الذي يتمرد على منطق الواقعي التاريخي، هي سيرة ورواية، أو بالأحرى رواية وسيرة، كما وسمها في العنوان بأنها " **رواية سيرية** " وهو وصفٌ ينهض بوظيفة تعيينية؛ يعيِّنُ طبيعة العمل، وتشكل هذه العتبة ميثاق كتابة وميثاق قراءة في آن.[4] * إذ تشير إلى أن الفني يتقدم على المرجعي، وهذا الفني بدءًا يستمد قوامه من الرحلة المعراجية، فيدلف إلى عوالم الغيبي، والعجائبي والحلمي، والأسطوري، والفني، وهي بذلك تحقق علاقات متغيرة بين العناصر الشكلية الروائية تجسد نزوع الرواية الجديدة للتعبير عن رؤية للعالم. [9]

إن سيرة المنتهى تحشد في فضائها عوالم متعددة، ينفتح بعضها على بعض، لكن عالم الرواية المهيمن هو عالم الغيب الذي يؤطر الرواية، ويسيج حركة الشخصيات وفيه تتجلى عوالمها، وتتعدد، وتتداخل فيها العوالم منذ اللحظة الأولى فبذرة الرواية تتشكل من لحظة انفصال بين عالمين: عالم الواقع، والعالم الميتافيزيقي المحاكي لعوالم الإسراء والمعراج أو عوالم معراج ابن عربي، كما أن في العالم الغيبي التخيلي يتم استدعاء عوالم الواقع – أو ما يوهمنا الخطاب بأنه كذلك – لشخصيات ماتت واقعيًا، وغدت حية فنيًا في عالم البرزخ أو القيامة، هناك في **مسالك النور**.

---

* يعرف فيليب لوجون الميثاق السير ذاتي بأنه " نمط من أنماط القراءة مثلما أنه ضرب من ضروب الكتابة."

ففي الوقت الذي تحيل فيه الرواية إلى وقائع وأحداث تاريخية وشخصيات لها حضورها في الواقع، يأتي ذلك في سياق فني تتداخل فيه العوالم، وتتعدد أيضًا.

إن العوالم الواقعية التي رواها الراوي /الكاتب في سيرته تؤرخ لكسور حياتية مرَّ بها، وعاناها: الأول حرب التحرير الوطنية التي جرحت طفولته بقسوة، وسرقت منه بيت ولادته ووالده وجزءًا مهما من أثاث الطفولة السري .407/2 الكسر الثاني الحرب الأهلية في التسعينيات التي أحرقت الجزائر، وكادت ترميها نحو قدر مجهول . 2/ 408، وهي قبل ذلك تؤرخ لحياة المسلمين في الأندلس من خلال الجَدِّ الموريسكي الروخو، وتكشف عنه وهو يعاني لحظات سقوط تاريخ، والنفي عن الأرض، وويلات محاكم التفتيش في اجتثاث تفاصيل الهوية الإسلامية في الأندلس. وتعكس كذلك الحروب العثمانية مع الأوربيين، وما تعرض له سرفانتس مثلاً .

لقد كانت الرواية (سيرة المنتهى) تاريخًا فنيًا للكاتب، وللشخصيات التي أثرت في حياته، ولعوالمه الثقافية ومواقفه الفكرية، وانتخاباته الفنية، إنها تعكس علاقته بالتراث، وعلاقته بالثقافة الغربية، وعلاقته بالهوية، وموقفه من الحب، والحياة، والحرية. " وجبروت الأسئلة" 86/2 الوجودية هو عالم متعدد ينتمي للهوية العربية والتراث الإسلامي، لكنه ينفتح على الإنساني، ويتحاور معه وينتسب إليه؛ فالروخو جده السلالي، وسرفانتس جده اللغوي.

لكن الرواية السيرية تضع المتعة الفنية مقابل متعة المعرفة، بحيث تغدو الدلالة وعملية توليدها مرهونة بتقنية السرد أكثر من ارتباطها بالمدلولات وعلاقتها بالمرجعي[12] فيغدو حضور المرجعي داخل النصي ليكون – أي المرجعي –بمثابة دليل أو شاهد على حقيقة المعرفة التي تقدمها عوالم المتخيل وما ينسجه من علاقات[12]؛ ففي 1/ 58 يروي الجد تفاصيل تاريخه وسيرته في الأندلس وكيف أنه استيقظ ذات صباح ووجد المكتبة وقد تحولت إلى رماد ..وكيف كانت أزمنة النهايات قاسية وصعبة على النفوس " بل يسرد الجد الأحداث بتواريخها مثل يوم سقوط غرناطة 1567م، وثورة الموريسكيين في 29ديسمبر 1568م بقيادة الدون فرناندو 1/ 62 ثم إرسال الإسبان جيشًا بقيادة دون خوان النمساوي 1547–1578م لسحق انتفاضة الموريسكيين 1/ 64.

كما حرص الكاتب على تقديم تفاصيل دقيقة لمدينة تلمسان، وأسماء أماكنها ومساجدها ... وقدم مشاهد من الحرب الأهلية في الجزائر، وأحاديث بعض الصحف عنها . هذه الأحداث وسواها علاوة على أسماء الأشخاص والأماكن تأتي في سياق الخطاب الروائي؛ لتمثل شاهدًا على حقيقة مثل هذه المعرفة التي يقدمها الخطاب الروائي السيري، ويحاول من خلالها أن يعطي المعرفة طابع الحقيقة .

إن الرواية السيرية إذ تقدم عالم الخارج فإنها تمزجه بعالم الداخل فـ " السرد الروائي المتخيل يشكل قناعًا يسمح بتقديم معرفة بالذات أكثر حرية و جرأة، وربما صحة وحقيقة، وهو ما لا تسمح به الكتابة المباشرة عن السيرة الذاتية .[12] يقول واسيني: (قصة مثل قصة مينا لا يمكنها أن تمر بسهولة في النظام العائلي الباتريارکي والقبلي المنغلق على نفسه .." 2/ 421. " تناقشت مع القريبين مني كثيرًا حول بعض الموضوعات الحساسة، هناك من شجع، وهناك من نبه، وهناك من منع، ولكني انتهيت إلى الكتابة بحريةٍ كاملةٍ، أو على الأقل هذا ما أحسسته أثناء الكتابة ." 2/ 420

كما تنفتح الرواية على عالم الكتابة– فهي في المقام الأول ميثاق انتماء، ودليل وفاء لعالم الكتابة ووفاء للجد الذي ورث عنه الشغف بالكتاب– : عوالم كتابته الفنية والنقدية؛ إذ يحيل عليها وعلى شخوصها في أكثر من موضع، وكذلك إلى عوالم شخصيات سرفانتس الذي يحضر ويروي في فصلٍ مستقلٍ يكشف فيه عن رؤيته للعالم، وعن رسالة المبدعين في الحياة، ونبذهم لصراع الأديان. وهو انعكاس تلقائي لتأثير شخصية يعدها من أهم الشخصيات تأثيرًا في رحلته الكتابية؛

إنه جده اللغوي الذي استلهم خطاه في منعرجاته الحياتية والكتابية واستلهم شخصياته بل كتب عنه كتابًا أسماه (على خطى سرفانتس) 1/ 440

وتكثر إحالات الرواية على عوالم الكتابة ومصادرها لدى الراوي/ قناع الكاتب، ومن ذلك العمق التراثي المتمثل بألف ليلة وليلة الذي ارتبط به من خلال جدته حنا فاطنة " بعثتني أقرأ القرآن عند سيدي سعيد فعدت لها بكتاب مسروق ألف ليلة وليلة وظلت حتى موتها تظن أنه القرآن الذي سيفتح أمامي أبواب الكتابة عن أجدادي الأندلسيين. " 134/1

كما يبرز عالم التصوف بتعدديته بين الظاهر والباطن، ورفرفاته الروحية، وكشوفاته واختراقاته، فهو عالم تشرَّبه منذ نعومة أظفاره، وصدر عنه في كتاباته، وخصوصًا في هذه الرواية السيرية :" لم تعطني حنا فاطنة لحظتها الإحساس بأنها كانت تعرف كل التفاصيل؛ لأنها كانت مشدوهة بالصوفية الذين كانوا يمرون بالقرب منا على ألبستهم التي تشبه الخرق البيضاء بعض بقع الدم ..أحدهم أحسست أنه غير عادي سألتها قالت بصوت خافت وحزين: ذاك هو الحلاج، والذي قبله هو السهروردي، سيأتي بعدهم سيدي الشيخ الأكبر للحضرة الكبرى."227/1.

لقد هيمن عالم التصوف على فضاء الرواية بدءًا من بذرتها الأولى مرورًا بفصولها وانتهاء بعتبة الخروج؛ فهو إذ يبدأ رحلته من كتاب المعراج لابن عربي وبالتحديد ص 00-100 التي توقف عندها والخاصة بسدرة المنتهى 1/ 21 نجده يعقد فصلاً ضمن المحور الثالث **(جدتي حنا فاطنة)** بعنوان " **يوم عقد مولاي قرانه على النجوم والحروف** " 1/ 229، وهو فحوى رؤيا عرفت عن ابن عربي[5] الذي كان علامة انطلاق الرحلة/ السيرة، وهو- أيضًا- علامة الختام . حضر حين الدخول في الغيمة بداية الرواية، وفي لحظة اليقظة في نهاية الرواية .

كما أن الرواية تمكنت من استثمار عالم العجائبي و الأسطوري: بنلوب 194/2 طائر الفينيق 2/ 206 بيضة النعامة 2/ 210 غواية التفاحة 205/2. قصة أيوب " كنت أتمنى دائمًا حينما تنغلق عليَّ سبل الحياة أن يمنحني الله يقين بنيلوب، والقليل من صبر أيوب .." 2/ 194، ويستمر في سرد قصة أيوب خلال صفحات ليقول بعدها:"هؤلاء يسكنوننا بهم نتفادى عبثية الأقدار، وجنون الحياة التي لا ترحم."2/ 197. **وحيناً يكون المشهد العجائبي مدعاة لاستحضار الواقعي** ." ابتعد طير الحمام قليلا من مكانه مخلفا بيضة بحجم بيض النعامة .." " لن أضطر إذًا لقتل الطير، أكل بيضة أحسن من حرمان طير من الحياة ... مع أني لم آكل طيرًا منذ طفولتي الأولى، كنت أشعر نحوه بعطف كبير حتى في عز الحاجة .." مشهد الطير والبيضة يستدعي موقفه من أكل الطير، ويستدعي أيام الحرب؛ حيث أصبح للجوع رائحة حقيقية...2/ 210 إن تعدد عوالم (سيرة المنتهى) آلية من آليات الغواية السردية التي تحققت بفعل تعدد العوالم وتداخلها وانفتاح بعضها على بعض، وهي في النهاية تؤطر رؤية العالم الروائي المتسم -هنا- بالانفتاح الفني والثقافي، لروائي ينشد الحب والحرية، وحوار الأديان، كي يسعد الإنسان ويعيش بأمن وسلام .

ثالثًا : **بناء الشخصيات**

يذهب بعض النقاد إلى " إن أساس الرواية الجيدة هو خلق الشخصيات، ولا شيء سوى ذلك. "[13]

ولقد اعتمد الكاتب في تشييد (سيرة المنتهى) على عدد من الشخصيات هي" أعمدة الرواية" – كما يسميها– **العمود الأول : هو الجد الروخو*** الذي ينتمي إليه سلاليًا، سمح له بالعودة إلى عصر مهم في عذاباته ومآلاته بعد سقوط آخر معاقل المسلمين غرناطة 2/ 427، وكان يعمل في الكتب، وهذا فيه مؤشر على أن الكتاب لدى الروائي ميراث متجذر، لقد كان الراوي/ الروائي يحس أن صوت جده وأحزانه تنام فيه كما ورَّثتها له جدته حنا فاطنة.26/1. ولذلك راح الراوي في رحلته يزحف نحو نداءاته المتأتية من الجبل الأعظم جبل النار تيغراو الذي نزل فيه الروخو منكسرًا ومنفيًا بعد حرب لم تكن عادلة حرب لاس بوخاراس، أو جبال البشرات في آخر مقاومة أندلسية شارك فيها بين سنتي 1568– 1571م في صحبة الدون فرناندو دي كردوبا (محمد بن أمية صاحب الأندلس) 25/1.

أما **العمود الحكائي الثاني** فقد ارتبط عضويًا بشخصية **حنا فاطنة** سيدة الحكاية والحنين 116/1. أو الجدة؛ فهي معلمه الأول في العمل السردي.. يقول: " لقد كانت الوسيط الأسمى والأنبل بيني وبين جدي الأندلسي.. بفضلها التقيت بأهم كتاب غيَّر حياتي رأسًا على عقب : ألف ليلة وليلة، وهي التي قدمت له الحبل السري الموصل بعالم جده الروخو؛ فقد أخذت تلقنه حكايات جده الروخو منذ الطفولة، وهي التي لقنته طقوس اللقاء ومحادثة الجد" عندما تريد أن تحدث جدك بعد عمر طويل اصعد إلى الجبل الأعظم، وانتظر الغيمة الأولى أن تصعد من الجهة الغربية، سترى شيئًا يشبه البرق. ثم يأتيك بعدها صوت واضح وشفاف ولذيذ مثل عسل النحل . انتبه له جيدًا . ستشعر بحلاوة ما تحت لسانك . تلك علامتك . هو صوت جدك الروخو." 28/1.

أما" **عمود الوفاء وقوة الصمود هو أمي ميما أميزار**، يقول عنها :" من سمى أمي أمزار التي تعني في البربرية إلهة المطر، أو قوس قزح لم يكن مخطئًا، لقد كانت بحرًا من الخير، ومطرًا من المحبة، وشلالاً من الحب، " 137/1 منحتني كل شيء، وقد كان اشتياقه لها – إذ توفيت قبل ثلاث سنوات – دافعًا لكتابة (سيرة المنتهى)[(2)]..**والعمود الرابع : مينا أو أمينة**– أو القديسة مينا – كما سماها في الجزء الخاص بها في الرواية2/ 9 التي عاش معها أول تجربة عاطفية ..هي التي عبر معها نحو شجرة الخلد 10/2. حاول أن ينتصر لها مما حاق بها في الدنيا من عذاب، ونفي، وتشريد، ثم قتل .

أما العمود الخامس فهو ميغيل دي سرفانتس، إنه من بين الثوابت الكتابية في عالمه الروائي 2/ 332.هو جده اللغوي ...هو من جعلني أكتب بطريقة دون غيرها ..أشعر بقربي منه أدبيًا أكثر من أية شخصية أخرى..." 431/2 وقد وسم المحور الخامس الخاص به بـ" **صدفة جدي سرفانتس يوم استيقظ دون كيشوت تحت جلدي**." 192/2

إن هذه الشخصيات – بقدر ما هي أعمدة في حياته كما يصرِّح – تشكل أقنعة تبوح الذات الكاتبة من خلالها بقناعاتها، ومواقفها، من عدد من القضايا، وتفاتش من خلالها أنساق التفكير، وهموم الإنسان في علاقته بالإنسان والقيم والحياة، ومن خلالها ندلف مع المؤلف في عوالمها التخييلية، في مسالك النور، وفي واقع حياتهما الذي يخيله لنا الكاتب، وفي الأبعاد التأويلية التي تتشكل من خلال تفاعلنا مع الرواية، كما أن استعادة هذه الشخصيات هي استعادة لمكونات الذات ولخارطة التكوين الثقافي، إن لحظة الكتابة هي لحظة قراءة للعوالم المختلفة وتفاعل معها، من قبل الكاتب الذي يستدرجنا بقراءته/ بكتابته إلى عوالم هذه الشخصيات التي تشكل نماذج في أبعادها الإنسانية، فطالما ركزت الروائية على البعد الإنساني في ما يلتقطه من حياة الشخصيات.

---

* الاسم الإسباني دال على التفاعل الثقافي لمن سكن الأندلس حتى على مستوى التسمية، وقد أورد الكاتب في الهامش تفسيرًا لكلمة (الروخو):" الكلمة من أصل إسباني، وتعني الأحمر نظرًا لشقرته التي تميل نحو حمرةٍ واضحةٍ. 25/1.

فالجدُّ هو علامةُ انتماءٍ للإنسان المسلم الذي تجاوز الحدود، وصنع حضارة خلف المحيط في الأندلس، ووظيفته المتعلقة بالمخطوطات تحيل إلى العمق المعرفي الحضاري للإنسان العربي المسلم في تشكيل نسيج الحضارة الغربية، لقد ورثها الروخو عن جده المسكين الذي تمسَّح– تظاهر بالمسيحية– ليحافظ على المكتبة كما تمسح اليهودي الذهاب ميمون بن يعقوب.. فلم تنفعهم تقية التمسح أمام محاكم التفتيش التي أحرقت المكتبة وحولتها إلى رماد.58/1، إنه رمز للإنسان الباحث عن فردوسه المفقود،" قضى نصف عمره يعوي كالذئب الضائع في خلاء موحش، قدرًا لم يقبله ولم يفهمه، بحثًا عن أندلس ظلت تتخفى وراء بحر لا يصفو إلا ليغيب ثانية، عندما يئس من رؤيتها انتقل إلى الحلم.." 27/1.

ومن خلال شخصية سرفانتس يكشف الراوي عن مفاهيم الحياة والفن، والعلاقة بين الغرب والشرق أثناء حروب الفرنجة. إنه المعادل الفني للعلاقة مع الغرب؛ فالغرب هنا يحضر بوصفه تكوينًا ثقافيًا ذا أبعاد إنسانية، يشكله الكاتب في ضوء وعيه لذاته المتطلعة للحرية وللعلاقات الحضارية التي تنهض على الحوار لا على الفصام والصراع، وعلى التسامح لا على الحقد، هو مقابل للجد الذي أسهم في تشكيل الآخر الأوروبي – هناك في الأندلس– من خلال المعرفة/ الكتب. فالجد السلالي والجد اللغوي نموذجان لحوار الحضارات وتفاعلها الثقافي. كما أن (دون كيشوت) لسرفانتس من أبرز علامات حركة التجريب في الرواية؛ إذ تمرد على الرواية الفروسية الكلاسيكية ومحاكاة ساخرة لها. [14]وقد حضرت هذه الرواية في (سيرة المنتهى) حضورًا كبيرًا، عقد له عنوانًا " دون كيشوت ينهض من مواقد حنا" 441/2 من الجزء الخامس من الرواية" صدفة جدي سرفانتس –يوم استيقظ دون كيشوت تحت جلدي–192/2. وهذا الحضور تأكيد الانتساب للكتابة الروائية التجريبية من الناحية التقنية، وهو تأكيد التفاعل مع الأفق الثقافي العالمي من الناحية الثقافية، وفيه ملامسة لما تعرض له سرفانتس من سجن في الجزائر، وبيعٍ في سوق العبيد وشلل في يده اليسرى بسبب شظية مدفع في معركة (ليبانت) التي كان فيها محاربًا فذًا ضد الأتراك برفقة سيده الكبير دون خوان النمساوي 2/ 253 كما أن واسيني يقوم بمحاولة ترهين التاريخ من خلال شخصية سرفانتس محاولاً صنع صورة للآخر تشكل امتدادًا للأنا ولفضائها المرجعي.

والجدة هي المعلمة التي فتحت عينيه على آفاق الحكاية والسرد من خلال ألف ليلة وليلة (قرآن السرد) في رؤية واسيني الأعرج، وهو تأسيس للجهد الثقافي العربي في مضمار السرد، وارتباط ألف ليلة وليلة بالجدة يحيل على ميراث سردي يصل الجدة / المرأة بعوالم بوح شهرزاد، وعوالمها الفاتنة.

ومينا هي المرأة حبيبته التي قتلها النسق الثقافي الذي ينفي حق المرأة في الحب، وبدلاً من غفران زلتها تقذف بها ضغوط النسق الثقافي لحياة المبغى، ثم يتم استدراجها – رغم تزوجها – إلى القتل من قبل إخوتها، من خلالها ينتصر الراوي/ الكاتب للمرأة ضد ما يصادر حقها في الحرية والحياة والبوح.

وإلى جانب هذه الشخصيات تتجلى شخصيات أخرى عديدة تأخذ أدوارها وتختفي، ولا تتجلى غواية السرد فيما تضمره تلك الشخصيات من أبعاد تستنبط من خلال تأويل القاري لمجمل العلاقات في نسيج السرد فحسب بل تكمن الغواية والدهشة الفنية في ما تثيره طريقة بناء الشخصيات، **وظهورها واختفائها والتباسها، فالشخصيات تظهر في سياق مشهدي يكتنفه الغموض والضباب،** أو الأشعة والنور، ومن ذلك قوله :" توقف المطر الناعم والدافئ الذي شكل في لحظة من اللحظات ستائر ملونة غطتني أنا ومينا التي ملأت قلبي انسحبت مينا مع القبلة الأخيرة التي أدخلتني في دوار لم أتعود عليه. عندما أردت في اللحظات الأخيرة أن أستعيدها غامت وتحولت إلى ظل تماهى مع ظلال الفراغ. "34/2

وكذلك شخصية ألدونثا لورينزو ..التي قادته نحو مغارة سرفانتس ليقابله :

تقول له أنا ألدونثيا لورينزو .فيقول:

- أنا سينو والروخو دي ألميريا جدي ...

لم يهزني اسمها في البداية .. لكني عندما بدأت هسهسة شفرات طواحين الهواء في الدوران من جديد تذكرت دون كيخوتي حبيبي في الجنون في زمن يتكرر ولا يتغير وتذكرت اسم حبيبته..اسمها ألدونثا لورينزو ...أشارت زريدة التي لم أرَ إلا أصابعها الناعمة أن أميل قليلاً نحو اليمين ...كانت زريدة تسبقني من حين لآخر، لا أستطيع أن أمنع نفسي رؤية مينا فيها، لكني كنت مدركا بيني وبين نفسي أنها لم تكن مينا. " 229/2.التفتت زريدة نحوي لأكتشف بشكل كامل وجهها تحت النور الذي كان ينزل من فوق الغريب أني هذه المرة رأيت فيها فجأة وجه زوليخا . أنفها الصغير، شفتيها الرقيقتين، بل عينيها الواسعتين... عرفت بعض ما كتبته عني في كتبك لكن الكثير منه لم يكن صحيحًا، المرويات تضخم الأشياء ...لم أكن أيضًا كما صورني سيدي ..لم أكن مسيحية مرتدة، أهلي كانوا مسلمين من مسلمي أراغونا ." 231/2. زريدة الافتراضية المصنوعة في عالم التخييل الروائي في عالم البرزخ أو عالم القيامة هي التي تجادلُ الراويَّ/ الكاتب عن نفسها، وكيفية تصويرها أو تخييلها في خطابات رواية سابقة للكاتب / واسيني، فيبدو حضورها مزدوجًا، كما إن زريدة التاريخية زوجة سلطان فاس عبد الملك (256/2) تلتبس بشخصيات عديدة منها زوليخا أخت واسيني، وتارة تلتبس بمينا حبيبته، وهي هنا زريدة المصنوعة في سياق سردي خيالي تلتبس أيضًا بشخصيتها الفنية في أعمال واسيني نفسه، وفي أعمال سرفانتس كذلك " لا أدري لماذا رأيت وقتها بالضبط ليونيزا ابنة رودولفوا فلورونسيو التي ذكرها سرفانتس في قصة العاشق السخي، يقيني شبه مطلق بأن ليونيزا ليست في النهاية إلا زريدة.. ثم انسحب وجه ليونيزا؛ ليترك مكانه لزوليخا ..(255/2) إن زريدة التي تحضر في سياق رحلة الوصول إلى مغارة سرفانتس تتعدد مستويات حضورها، فهي حضور في أعمال سرفانتس، وهي حضور مختلف في أعمال واسيني السابقة (مثل حارسة الظلال)، وهي هنا في سيرة المنتهى حضور ثالث، وهي فوق ذلك وفي نسيج سيرة المنتهى تفصح عن شكلها الواقعي، وتكشف عن مدى تشوه صورتها في أعمال سرفانتس وواسيني على السواء– ومفارقته للحضور الواقعي الذي يتبلور على لسانها – وحضورها هنا من صنع الروائي أيضًا – تكشف فيه عن ملابسات قصة ارتباطها بسرفانتس، وكيف كانت وسيلته التي منحته صورة أخرى للجزائر في الخمس سنوات ونصف التي قضاها في الجزائر، وكانت المرأة التي قادته من قلبه، وجعلته يرى ما غطته الأحقاد عن عينيه .262/2. هذا التعدد في حضور الشخصية وفي اسمها كذلك* منبعٌ من منابع غواية الخطاب الروائي الذي تمكن الكاتب من صياغته بفعل خلفية فنية وثقافية ثرية مكنته من السياحة في هذه العوالم، والسيطرة على صياغة الشخصية بهذا التعدد والالتباس.

وتتداخل صورة مينا بصورة زليخا بشكل مثير :"... وأنا غارق في عينيها اللتين بدأتا تغيبان في ارتخاء كلي وضع جسدها كله بين أصابعي وشفتي، تغير كل شيء، كانت شهية، وشعرت بها قريبة مني أكثر من أي زمن مضى . لكن فجأة رأيت وجه زوليخا، وجسد زوليخا، وصرخة زوليخا اليائسة : سينو حبيبي ..ماذا تفعل ؟ أنا أختك يا مهبووووول . توقف أرجوك . قمت مذعورًا .

* في حوارها تكشف عن حجم التحولات في اسمها وحياتها :" حياتي أكثر تعقيدًا مما تتصور بدءا من اسمي وانتهاء بحياتي ..اسمي الحقيقي زهرة وتصغيري في الإسباني زهريتا .. إلى ثريدة في أعمال سرفانتس إلى ثريا إلى زهيرة التي قرئت زريدة في الإسبانية التي تعني فلورنسيا أو فلورانسيتا المقابل الإسباني لزهرة .266/2– 268. وهي نموذج للحب الذي يتجاوز عوائق الانتماء الديني تزوجت بسرفانتس الذي كان قادرًا على أن يحول كل ما تلمسه عيناه إلى سخرية حتى رجال الدين الذين ناصبوه العداء المميت. 269/2.

وضعت رأسي بين يدي، وبكيت بدموع ساخنة . ضمتني مينا إلى صدرها، وبكت معي، و هي تردد : حبيبي اعذرني أنا غبية، صرت متوحشة، ولا أعرف حتى كيف أمزح .كنت فقط أتسلى معك وأريد أن أسخر معك قليلاً . أنا حبيبتك وليست زليخا . أنا معك يا قلبي. أنا حبيبتك مينا .." 154/2." استحضرت مريم بجرحها الأبدي ورأيتهم يأكلون لحمها وهي تتزف لكني في النهاية لم أر إلا وجه مينا المرمية عند الأرجل وهي تتزف." 83/2. كانت مريم في كل خطوة من خطواتها تتماهى مع مينا " 85/1.

وهو ما نراه في شخصية ابن عربي " مولاي السالك أنت من رافقني في المرة الأولى . :" **نعم لكني متعدد** .في كل ثانية أرافق الأرواح نحو مستقرها الأخير ..." 2/ 396.

ويعتمد الخطاب الروائي على تقنية **الظهور والاختفاء** في استدعاء الشخصيات والخلوص إلى شخصيات أخرى .. يقول عن مينا:" بحثت عنها فلم أجدها وراء جذع الشجرة، قلت ربما هي تتخفى ...قبلها جدي الروخو انطفأ، وإن سكن حواسي التي يستيقظ فيها كلما انغلقت عليَّ السبل ..حنا غابت في صحبتها التي قادتها إلى ابن عربي وميما ميزار انطفأت أيضًا بألم رأيته يرتسم في عينيها مثل زوليخا وعزيز ....198/2... ويتحدث عن جده الروخو:" قبل أن ينطفئ قال لي : سينو ابني . مدَّ عينيك حيث يلتقي كل شيء وسر ..لا تلتفت وراءك كثيرًا إنها ساحة ضياع الأرواح التي لا تدلها إلا العلامات التي في قلبها .." 2/ 203

وتبدو الغرابة حين يعبر عن الشخصية باليد والأصابع*، اليد المجهولة التي تشده في **مسالك النور** بدءًا بيد جده في بداية رحلته حين يقول :" عندما حاولت أن أنشب أصابعي في الصخرة البركانية الأخيرة شممت عطرًا أشمه للمرة الأولى في حياتي هو خليط من النباتات البحرية والبرية ..أدركت أنه لن يكون إلا لجدي. شعرت بيده الناعمة كأنها كانت تكلمني .." 35/1 ومرورًا بيد جدته المرأة ذات الشعر الأحمر " اشتهيت أن أسأل الأنامل الناعمة عن جدي.. أشارت لي الأصابع الناعمة أن أتبعها ." 117/1 وانتهاء بيد المرأة حين وصل لشجرة الخلد: " مددت يدي نحو التفاحة التي بدت لي الأجمل والأكبر والأكثر امتلاء، شعرت بها مثقلة بشيء غريب يشبه ماء الشهوة، في اللحظة التي كادت تتكمش أصابعي حولها لأقطفها امتدت اليد الناعمة وهي توشوش في أذني: شششت لا تلمسها حبيبي..ثم نزعتْ التفاحة التي اشتهيت، وبسرعة رمتها على الأرض على بعد متر منا تدحرجت التفاحة قليلاً حتى وصلت إلى جذع الشجرة الأكبر ثم انفتحت عن آخرها وإذا بها حية كانت مكورة على نفسها فأعطت الانطباع بأنها تفاحة .....تمتمت المرأة التي ظلت كعادتها من ورائي أرأيت حبيبي ألم أقل لك إنه يجب عليك أن تحذر..." 2/ 59. فالمشهد غرائبي مثير، واليد هي التي تمارس الفعل في غياب لهوية الشخصية .

إن الرحلة والحركة تنفيان المكان ويسلبان المكان خاصية الثبوت[15] وقد مكنت الرحلة المعراجية الخطابَ الروائي من بناء مكان هلامي ينسجم مع بناء الشخصية ومع الزمن كذلك، ولذلك تغدو الشخصية أحيانًا أثيرية، وأحيانًا تكتسي بالغرابة، فيلتبس بعضها ببعض.

---

* لواسيني الأعرج رواية بعنوان (أصابع لوليتا) ينظر: 439/2.

رابعًا: اللغة

الرواية هي التنوع الاجتماعي للغات[16] ويحرص الروائي على تشخيص اللغة أدبيًا حتى يضفي على النص الواقعية اللغوية "[17] هذا التعدد يسهم في استدراج المتلقي لعوالم الرواية؛ إذ يوهم بواقعية الشخصيات التي تتكلم في الخطاب الروائي.

إن التنوع اللغوي الذي يسم (سيرة المنتهى) يعد آلية من آليات البناء، وتحقيق الدهشة والغواية الفنية أيضًا .

وقد تنوعت لغة الخطاب الروائي في هذه الرواية ما بين اللغة العليا، واللغة التوصيلية، واللغة المحلية الجزائرية، واللغة الأجنبية، كما تعتمد الروايةُ المجاوَرَةَ بين خطابات مختلفة؛ مثل النصوص المقدسة: إسلامية –قرآنية وحديثية– 6/1. ومسيحية، وخطابات فنية كالأغنية الشعبية، و خطاب المثل الشعبي، وذلك يمثل نوعًا من التهجين والحوارية يحرز إيقاعًا خاصًا للرواية السيرية.

نلحظ في المشاهد الوصفية– ومنها مشهد البداية– اللغة العليا بانزياحاتها يقول : " تنافست الرياح والأمطار على غسل المدينة وفراشي . تعرت أشجار الصفصاف العملاقة من أوراقها وبعض أسرارها كما يحدث في كل خريف، واستكانت عواصف الشمال كلها في عمق لغة كانت تكبر كل يوم فيَّ دون أن أتمكن من فهم رموزها ومعمياتها .." 14/1 وتستمر اللغة الوصفية على وتيرة أسلوبية عليا في تقديم وصف شعري ينزع نحو التصوير، وفيه يتم شحن المفردات بدلالات كثيفة . وأحيانا تظهر اللغة الصوفية الإشراقية:" قال: أمشِ فقط حتى لا أقول لك: عم بحرك ..20/1 ثم تلا الرسول الكريم:" وما منا إلا له مقام معلوم" فسكتنا عن تعبير ما رأينا كما سكت حتى يشاهد من يراد كما شهدت سكوت حصر وعجز، لا يقوى معه على إشارة ورمز.." 21/1

ويأتي الخطاب الروائي في سياقات معينة باللغة الفرنسية، إذ تجلى في عتبة التصدير : ففي الجهة اليمني رسالة إلى:" ميترا الحبية ... إنها علامات النهايات ." يقول فيها : للقلب سلطانه . اخترتك أنتِ من بين مئات الشخصيات لتكوني أنا، ولأروي لك آخر الحكاية كما تراءت لي ..." 6/1 وفي الجهة اليسرى من الرواية يأتي نص بلغة فرنسية " A MITRA, MEM....." ترجمه في الهامش ..هذه الازدواجية اللغوية تأتي في الخطاب الروائي؛ لتحدث نوعًا من الإيهام بواقعية الحدث والشخصية ففي موضعٍ يأتي حديث الأب للضابط العسكري الذي لمح في صدره صليبا ذهبيًا صغيرًا، حين هم بتعذيب زوجته :

- Vous etes croyant mon lieutenant,....." 144/1 "

وهو حديث موجه للضابط الفرنسي، أي أنه ينقل لغة الشخصية في موقف يستدعي هذا المستوى اللغوي، ويجعل الإيهام أقوى بواقعية الخطاب.

ويرد الخطاب باللغة الفرنسية حين يتحدث عن أستاذ الفرنسية ميسيو دروو حين سأل عن دون كيشوت وأراد واسيني الإجابة فرد عليه الأستاذ بفرنسية مستفزة.

"La frontaine s’est ass’echee et tu nas rien a dire" 244/2

إن حضور المكون اللغوي الأجنبي يحيل إلى انفتاح على لغة الشخصيات، ويوهم بواقعيتها، وهو فوق ذلك يعكس بعدًا ثقافيًا يتعلق بهوية المغرب العربي، وعلاقته بالآخر الغربي الفرنسي، ويحيل على رؤية الراوي / الكاتب المنفتحة على الآخر الذي يحضر هنا عبر مكونه الثقافي / اللغة.

وأحيانًا تأتي لغة الخطاب **بالمحكية العامية الجزائرية** : سمعت نشيده وهو ينحني على الشمعة الأخيرة التي قاوم بها الظلمة القاسية التي نزلت علينا فجأة :

بالله يا الشمعة سألتك ردي لي سآلي

آش بك في الليالي تبكي

ما زلت شعيلة.." 1/ 112

وفي مقطع حواري يأتي كلام عزيز أخي واسيني حين قرر له الطبيب عملية نزع ورم من عموده الفقري، لم يفق من التخدير بعدها :" تعبت يا سينو خويا . تعبت كثيرًا عييت والله، ولم أعد أقدر على التحمل . خلي اللي حابه ربي يكون . أنا قابل به تعبتك ملتصقا بأرض لم تعد رحيمة معي ." 122/1.

حيث يشاء انتشاؤك، الحياة قوس طارئ في جملة غير مفيدة، تفتحه يد ويخاطبه واسيني بقوله : تهز رأسك ثم تواصل سيرك بصمت أقل تتمتم :

- Boof la vie cest comme les most: ephemere et fragil.

لك أيها الغريب كل ضفاف الدنيا الجميلة إذ تمضي رقيقة، وتغلفه يد حتمًا ليست هي اليد الأولى نفسها .." 128/1. كما يرد الخطاب بلغة فرنسية على لسان رامي وهو يردد نص أغنية لـ رونسار 91/2

وتأتي اللغة العامية في الخطاب الروائي في أكثر من موضع لتتسق مع سياق الخطاب، وطبيعة الشخصية، منه ما ورد على لسان عيشة مسؤولة المبغى في تلمسان عندما خاطبها رامي : "

- واش راها لالة عيشة ؟
- مرنكة كما الجو ..نهار مليح، ونهار قبيح، غيبة هذه يا رامي، ولينا نتوحشوك شكون هذا الموتشاتشو اللي معك ؟" 97/2.

وتأتي الأغاني والأناشيد الشعبية في المتن السردي لتحقق غوايتها الفنية؛ ومنها أغنية الحبيب لمنور تتحدث عنها مينا :" ...حين عزف نغمًا أبكاني؛ لأن ماما عيشة كانت تحبه فغنيته معه: "

يا لالة يا تركية

وأنا سمعت البندير

لا صحة لا ذرية

وتعاونيني بالخير ".172/2....

إن حضور هذه الأغنية لم يأت مجردًا من سياق يحفظ لها قيمتها؛ فهي أنشودة مرتبطة بذاكرة مينا مع أمها عيشة، وتلامس أغوارها النفسية.(أغنية شعبية 93/2) فـ " العودة إلى نصوصنا النثرية التراثية القديمة والبحث عن عناصر سردية وتشكيلية وتخييلية في التراث تكون عودة مخصبة على ضوء ما يقترحه باختين في مجال محاورة لغات الماضي وملفوظاته.. [18]

ويتخصب الخطاب الروائي بالنصوص الدينية: منها القرآنية :" فوسوس إليه الشيطان 16/2، و" فأكلا منها (2/ 20) " لا أدري ما الذي ذكرني بالآية القرآنية الكريمة " الله نور السموات والأرض..." 118/1.

ومنها الخطابات النبوية؛ حديث أبي هريرة (احتج آدم وموسى) 20/1.

كما يرد نص مقدس من الإنجيل 84/2

هذا التنوع في مستويات لغة الخطاب يكسر رتابة التلقي، ويحقق الغواية الفنية، ويوهم بواقعية الخيالي، وهو في الوقت نفسه ممارسة لنشاط الحرية والانفتاح على المستوى الكتابي، ومؤشر وعي فني بتقنيات بناء العمل الروائي .

خامسًا : الراوي وتعدد الأصوات

أخذ الراوي في الرواية الحديثة أشكالاً متعددة، وهنا سنحاول الكشف عن الراوي وشكل بنائه الفني في الرواية ونمط البنية التي بها يقول ما يقول بوصف ذلك آلية من آليات الغواية السردية، " إن القول[14]* السردي يكتسب فنيته بديمقراطيته، أي بانفتاح موقع الراوي على أصوات الشخصيات، بما فيها صوت السامع الضمني فيترك لهم حرية التعبير الخاص بهم، ويقدم لنا منطوقاتهم المختلفة والمتفاوتة والمتناقضة، وبذلك يكشف الفني عن طابع سياسي عميق، قوامه حرية النطق والتعبير. "[19]

وقد مارست الرواية السيرية (سيرة المنتهى) غواية فنية من خلال آلية الراوي الذي يتجلى في مطلع الرواية من خلال ضمير المتكلم " لمحتُه قبل أن أغمض عيني للمرة الأخيرة وقبل أن أطوي كتاب الإسرا إلى مقام الأسرى أو كتاب المعراج.." 1/ 12. فالراوي هنا يتجلى بضمير المتكلم (لمحتُ) ويحدد شكل البنية الفنية التي بها يتشكل العالم الروائي، وطريقة تشكيل بداية الرواية؛ فهي تنبثق من لحظة إغماض عينيه؛ ليبدأ رحلة المعراج مع دليل الرحلة.(ابن عربي) الذي اصطفاه نحو معراجه الخفي. " 13/1.

وتارة يتجلى الراوي الرئيس في هذا العمل الفني **من خلال ملابسات الوصف** " جبل تيغراو أو جبل النار هو الجبل البركاني الذي نزل فيه جدي الأول الروخو منكسرًا ومنفيًا بعد حرب لم تكن عادلة .." 25/1. وأحيانًا بالاسم حيث يخاطبه جده الروخو بقوله : " فاجأتني يا واسيني، عدتَ مبكرًا إلى تربة الله ." 44/1 هذا التدرج في الكشف عن هوية الراوي يفتح شهية التلقي، ويجعل المتلقي مشدودًا لمعرفة طبيعته وهويته وتفاصيله.

---

* القول هنا لدى يمنى العيد يعني الخطاب، وقد نعى عليها د . صالح بن الهادي رمضان هذا التعريب لزوج : الحكاية والخطاب لدى تودوروف بالحكاية والقول؛ لأن القول يتصل في نظره تداوليّ، يتعلق بالتلفظ والتخاطب واشتغال اللغة في الكلام .

لكن الراوي الأساس في الرواية يغدو أحيانًا مرويًا عنه، وملتبسًا به وهذا يحقق غواية فنية تمكن من تحقيقها بفعل الانشطار الذي أتاحته فكرة المعراج ومقدماتها التي اقتضت من الراوي / أن يقوم بعملية نوم، أو تنويم تحت تأثير كتاب المعراج فتجلى في هيئة ميت، وذلك يمنح السرد قدرة على الإدهاش و التأثير في المتلقي :

" لم يكن الميت الذي انكشف وجهه كليًا يشبهني فقط، ولكنه كان أنا. " 41/1

" تأملت وجه الميت للحظات . كان أنا حتى بابتسامته الأخيرة وهو يودع أصدقاءه وأهله المحلقين به كما في سهرة شتوية .." 1/ 43 إن الراوي هو واسيني، وهو نفسه الذي ينقل لنا مشاهد دخوله في " غيمة التماهي" ومواجهة " رعشة الفناء" وهذا انزياح عن الواقعي والمألوف .

كما أن هذا العمل السردي تمكن من تحقيق غواية سردية من خلال **تعدد الراوي** فمع كل شخصية يسلم الراوي الأساسي زمام السرد للشخصية فمثلاً في المحور الأول : **جدي الروخو**، يصل السرد إلى نقطة حوار يصف فيها الجد مأساته في الأندلس في لحظات سقوطها، حين يخاطبه الحفيد واسيني :

- ابتسامتك أجمل ما قالته الجدة الطيبة، صحيح وغير صحيح أيضًا .عضضت على ظاهر كفي. فيجيبه:
- كما قلت لك ..لكني في النهاية غفرت كل شيء؛ لأني بين أيدٍ لا مكان فيها للأحقاد ... قضيت سبع ليال بلا نوم ولا راحة، في المطاف التحقت بشباب البشرات السبعين الذين غادروا حي البيازين باتجاه مقاومة سيدي الهمام الدون فردناندو دي كردوبا فالور (محمد بن أمية صاحب الأندلس وغرناطة) ..قتلنا في الطريق ثلاثة مسيحيين كانوا يجرون دابة على ظهرها صليب كبير لتعليقه على أحد مساجد غرناطة .." 60/1. ويستمر السرد بلسان الراوي الجد الروخو على امتداد أكثر من عشرين صفحة ..حتى عاد صوت الحفيد واسيني: آه يا جدي ماذا أقول لقلبك الزكي؟ 82/1.هذا التحول السردي باستلام شخصية الجد لزمام السرد يحدث الإيهام بصدقية وواقعية خطاب السرد على لسان الجد ويتيح للشخصية البوحَ بقناعاتها الأيديولوجية، ومنعرجاتها الحياتية، فهو يقول:" لم أكن غنيًا خرجت من صلب عائلة احترفت الفلاحة والنجارة، وحب الكتب، كبرت عاشقًا للكتب."53/1، كما يتيح له السرد توظيف المونولوج الداخلي الذي نجده في قوله بعد أن تحدث عن الكاهن أنجيلو ألنصو الذي محا كثيرًا من الأحقاد من قلبه إذ رافقه للخروج مع المغادرين من الأندلس، وكان متأثرًا بفلسفة ابن رشد، وابن ميمون75/1 : " هذا ما قلته لنفسي يومها."
- كما يتيح للراوي الأساسي في الرواية أن يدخل في عملية جدل مع الرواة، كما هو في حواره مع جده عن الوجود العربي الإسلامي في الأنلدس .
- كيف يرضى الله بهذه القسوة التي تمارس باسمه؟
- أنت في حضرته اليوم يا ابني . الله نور ...وهؤلاء رهنوه ليحولوه إلى شيئهم، أصبح يشبههم، أصبح هم، وهم أصبحوا هو، بل أكثر من ذلك كله فقد صغر في أعينهم حتى انتفى، ولم يبقوا إلا هم. "92/1.
- لكن بعض المؤرخين يقولون يا جدي إن محمدًا الصغير فعل ما عليه.
- ما كان عليه فعله هو أن يظل في أرضه ويعيش في عمق حرائقها ."107/1.

وهكذا في محاور الرواية الأخرى يظل صوت الراوي الأساسي حاضرًا، لكنه بين الوقت والآخر يسلم زمام السرد لشخصية أخرى؛ لتبوح من موقعها الذي هو **موقع مبرمج** من قبل الكاتب، لكنه يوهم القارئ فنيًا بأن القول / الخطاب الذي يأتي على ألسنة الشخصيات هو خطابها، ويمثل قناعات تلك الشخصيات، وهو بذلك يدخلنا في غيمة الدهشة الفنية التي يعي

الكاتب أبعادها وجمالياتها؛ إذ يقول في حوار معه " ومن المفروض أن نرى الشخصية في أفق تحركها، وانهزامها وانتصارها، وخوفها، لذلك عمدت إلى كسر **هاجس الأنا النرجسية** في كتابتي للسيرة الذاتية، ودخلت في نقاش وحوار مع نفسي، فخلصت إلى فكرة مغايرة، وهي أن **أترك كل شخوص السيرة الذين لهم دور في حياتي ليتحدثوا بالنيابة عني،** وليس أنا من يتحدث عن نفسه، فمثلا تركت أمي تتحدث عن ظروف ولادتي، وتحدث جدي عن تاريخ عائلتي ومجيئها من الأندلس، وجعلت كل من له علاقة بي يتحدث عني ويسرد بلسانه لا بلساني، ولكن الإشكالية أن إنجاز موضوع كهذا يفترض فيه أن يكون جميع من يتحدثون أحياء، وهم في الحقيقة أموات، الجد والأب الذي استشهد في الثورة والأم، كلهم ماتوا"[8]* وهذا يزيد من درجة الإغواء السردي.

" إن تعدد زوايا النظر الذي يوحي بتعدد المواقع الذي وجد سبيله الفني بتعدد الرواة ليس في حقيقته سوى انفتاح موقع الكاتب الراوي في علاقته بما يروي." [19]هو ممارسة للحرية وللإغواء السردي، وهو نوع من التجريب الذي يعمد إليه الكاتب لتحقيق الجديد والمتجدد، وتحطيم نزوع نرجسية الراوي في الهيمنة على عالم السرد." لأن هيمنة رؤية الموقع الواحد تعني ثبات البنية ..وهو ما يتنافى ومفهوم الحرية والنقد بمعناه الحواري، وجوهر الكتابة باعتبار علاقتها بالحياة[20]

سادسًا : بناء الزمن

"إن نظام الزمن الحاكي (زمن الخطاب) لا يمكن أبدًا أن يكون موازيًا تمامًا لنظام الزمن المحكي (زمن التخيل) وثمة بالضرورة تدخلات في القبل والبعد ومرد هذه التدخلات الاختلاف بين الزمنين من حيث طبيعتهما " [21] إذ يخضع الخطاب الروائي لما يسمى التشويهات الزمنية. [11]

ترتبط فكرة الرواية بحدث مركزي هو المعراج، إذ تبدأ الرواية بقوله :" انطفأ كل شيء.. وسادت السكينة كما في بدء الخليقة ."

حدث يبدأ بلحظة رعشة قلقة لمح فيها الراوي قبل أن يغمض عينه للمرة الأخيرة، وقبل أن يطوي كتاب الإسرا إلى المقام الأسرا، أو كتاب المعراج لابن عربي ...سمعت نداءاته الخفية يوم طلب الملأ الأعلى، وقيل له: بينك وبينه حضرة الكرسي ...نام كتاب المعراج على صدري، وغرقت في سكينة التيه ..كان سيدي ومولاي وشيخي الأكبر يفتح المسالك بعصاه الخفية كمن يبحث عن بيض الحجل تحت نبتات الدوم والديس والحلفاء وحقول الشعير والقمح، ويمنحني سلسلة من العلامات والمفاتيح والخرق الخضراء التي لم أكن أفهم معناها ..1/12-13

إن الحدث يزداد غواية حين يبدأ الارتحال في غيمة التماهي بمشهد غرائبي في لحظة زمنية يختفي فيها مفهوم الزمن :" غابت الأمواج ثم تلتها البحار التي تخفت تحت كتل الضباب الثقيلة . ثم غابت الوجوه التي قضيت معها زمنًا جميلاً أو حزينًا .غابت ظلال الأشياء بحيث أصبحت هلامًا بلا أشكال، وحل محل كل شيء بياض يلمع ..وفي أحيان أخرى يخفت نهائيًا حتى يصبح رديفًا لسكينة بلا لون...14/1. أغمضت عيني تشبثت بغيمة التماهي ثم شققت أرض المستحيل، ومشيت داخل مسالك النور وحيدًا بلا ظل ولا خوف .."

---

* وجدت في المعراج مسلكا يقودني إلى دهاليز القيامة التقيت فيه بأهلي الراحلين، حوار أجراه: الحضرمي، محمد بن سليمان، ينظر http://omandaily.om

إن الرواية تنهض على رواية أحداث تنبثق من هذا الحدث الأولي، وتتسم بسماته، فهو سير في عوالم الغيب في مسارات الروح القلقة، وتتشكل الرواية من مجموعة أحداث كلها تتم في عوالم الغيب يلتقي فيها بالشخصيات، في فضاء روائي له منطق خاص زمانًا ومكانًا وشخصيات.

إن الزمن الطبيعي هو زمن خطي يمتد من الحاضر نحو المستقبل، لكن العمل الفني يتعامل مع الزمن تعاملاً خاصًا يخضع لمنطق الفنِّ وحسب، فيحقق التلاعب بالزمن جمالية وغواية فنية؛ ولا سيما في الرواية الحديثة التي اهتمت اهتماما بالغًا بالقول / الخطاب أو بالعناصر التي تشكله ..فيبتعد زمن القص عن التعاقب التاريخي كشكل تميز به القص في معظم الروايات الكلاسيكية[19] يتكسر زمن القص في الرواية الحديثة يتوزع بين أزمنة عدة: الحاضر، والماضي، والمستقبل وهو في هذا التوزع يتداخل ينتشر كأنه في لعبه هذا يرفض تقسيم الزمن إلى ماض وحاضر ومستقبل، أو كأنه يضمر مفهومًا آخر لزمن الحياة، إنه الزمن الذي يتكوكب أو الذي ينبني وعلى مستواه المتخيل كزمن كلي لحظوي تتزامن بحكم مفهومه هذا أفعال الأشخاص وأعمالهم[19] وقد عدَّ موبيسان النقلات الزمنية من أهم التقنيات التي توفر للروائي الإيهام الكامل بالحقيقة والتي لا يستغني عنها الفن الروائي."[22] والمهمة التي يسندها بارت إلى الباحث في الزمن الروائي هي التوصل إلى وصف بنيوي للإيهام الزمني؛ [23] لأن الزمن السردي هو نوع من الزمن المزيف أو الكاذب– بحسب جنيت– الذي يرى أن النص السردي –شأنه شأن أي نص– لا زمنية له إلا التي يستعيرها كنائيًا من قراءته الخاصة.[11]

وإذا تأملنا بنية الزمن في (سيرة المنتهى) نجد أن الرواية تنشغل فنيًا بتقديم حقبة زمنية تمثل سيرة الكاتب، وتمتد إلى قرون حيث انشغلت برصد حياة الجد الروخو وهو في الأندلس في لحظات أفول الحكم الإسلامي، ويمتد إلى الزمن المعاصر للكاتب في تفاعله مع الحياة والأحياء في الجزائر .

لكننا لن نذهب لتناول الزمن الطبيعي/ زمن القصة إلا بحدود حضوره في الخطاب الروائي في تفاعلاته مع الزمن السردي/ زمن الخطاب. أو الزمن النحوي) بحسب يقطين[18] مع إيماننا بأن الكتابة – كما يقول واسيني على لسان شخصية زريدة – " تصنع تاريخها كما تشتهيه" 266/2

ومن خلال تقنية الغياب في الغيب أو المعراج الفني تمكن الروائي من توظيف تقنية الزمن الدائري الذي يبدأ بلحظة الغيبوبة، ثم يرى ما يرى/ ومن يري لتنتهي الرواية على لحظة الاستفاقة من الغيبوبة، ومن خلال تلك الغيبوبة / المعراج تمكن من خلط الأزمنة؛ إذ انطلق الخطاب من لحظة استرجاع لما يحيل على زمن مرجعي، دخل من خلاله لزمن غيبي حلمي في معراج سماوي تمَّحي فيه قوانين الجاذبية والزمن أيضًا " لا أدري كم استغرق الزمن الذي قضيته في النوم 198/2." " لا أدري كيف أحسب الوقت، ولكني أتكل على حدسي الداخلي الذي لم يكذبني حتى الآن، وأيضًا على ساعتي البيولوجية التي ترسم وقتي في هذه الأمكنة التي تملأها الأصداء، وتنشأ فيها الأشياء وفق منطقها" 256/2.

وقد تمكن فيه من اصطحاب شخصيات هي واقعيًا في عداد الموتى– عاشت في أزمنة غابرة، وتمكن هو من العيش معها في أزمنتها؛ فيرى مثلاً جده الروخو ويسأله عن محمد الصغير آخر حكام المسلمين في الأندلس:

- " لكن يا جدي هل رأيتَ ما رأيته؟

- رأيته محمد الصغير، من الأفضل أن تنساه؛ لأن في ذاكرتك المتعبة الكثير من أشباهه الذين ملأوا عصرك .."106/1 الجد من حقبة زمنية انقضت لقرون، وسؤال الحفيد / الراوي / الكاتب عن زمن انقضى بالنسبة للجد، وحديث الجد يتضمن الجمع بين زمنين زمن محمد الصغير وزمن الحفيد الذي يوجهه بنسيان النماذج السياسية التي تشبه الصغير .

وأحيانًا يغيب معيار الزمن " كل شيء تغير حتى العلاقة بالوقت ..لا أعرف بالضبط كم مرَّ بين الزمن بين اللحظة واللحظة ." 195/1. في تلك اللقاءات وفي ثنايا السرد ينهض الخطاب الروائي على ألسنة الشخصيات باستدعاء أزمنة مختلفة التقطها من حيوات الشخصيات التقاطًا دالاً على رؤية الشخصيات للعالم، والخطاب الروائي في ذلك يمزج بين الماضي والحاضر والمستقبل عبر عدد من الآليات أبرزها:

- **آلية التذكر** : تنهض الرواية على آلية البناء الزمني الاسترجاعي لأنها أولاً سيرة، والسيرة تنهض باستعادة الزمن، إنها كتابة من الذاكرة وعن الماضي[12]

" إن الكتابة بالذاكرة هي إحدى خصائص السيرة الذاتية التي يسعى صاحبها إلى إعادة بناء ما استقر في ذاكرته من أحداث بحثًا عن خيط ينتظمها، ويهبها معنىً." [24]

تبدأ سلسلة التذكرات منذ البدايات؛ حيث يقول الراوي– حين كان الأهل والأصدقاء يندبون ويبكون وهو مسجى على فراش الموت– :" لا أدري لماذا تذكرت لحظتها أمي . هي الوحيدة التي كانت ستبكي غيابي بالدمع المر.." 20/1 هذه اللحظة التذكرية تجعلنا نعيش عددًا من الأزمنة الملتبسة : الزمن التذكري وهو زمن فني افتراضي من صناعة الكاتب صنعه ليقيم بنية عمله الفني، واستحضر فيه شخصية ابن عربي من أزمنة غبرت، والزمن الواقعي الذي يحيل على موقف أمه في حال كونها حية وتشاهده يعاني لحظة الموت، هذا التذكر لم يقتصر على الراوي بل كان لازمة للشخصيات الأخرى، فمينا – مثلاً– تستعيد تفاصيل محنتها في مواجهة المجتمع، واللواذ بالمبغى هروبًا من القتل، حتى مشهد القتل الذي استُدرجت إليه من قبل إخوتها.

التذكر هو وسيلة للربط بين العالم العلوي الذي التقى فيه شخصياته والعالم الواقعي الذي عاشت فيه تلك الشخصيات في أزمنه المختلفة، فهو مثلاً حينما قابل سرفانتس في مغارته خاطبه الراوي :" لكني في لحظة من اللحظات تذكرت سجون الجزائر التحت –أرضية المليئة بالخوف والرطوبة كما وصفتَها أنت في سجون الجزائر .." 274/2.

ويبرر التذكر اختلاط الأمور كما يبرره المونتاج السينمائي "[19] فالراوي قبل أن يصل إلى شجرة الخلد أحس بالظمأ الشديد فشعر بيدٍ خفيفة تسحبه إلى الوراء حينها تذكر المرأة ذات الأنامل السخية: " عندما التفتتُ في أعماقي واجهتني طفلة صغيرة . لا أدري من أين جاءت ولا كيف جاءت..." هب نسيم بحري خفيف حسَّسني بأني كنت قريبًا من شجرة الخلد.. فجأة بدأ المطر يسقط ...شعرت باستكانة ولذة كبيرة تذكرت طفولتي، وحتى مراهقتي الأولى، يوم خرجت مع مينا ...تخفينا تحت شجرة اللوز لأسرق منها أول قبلة أحسست بطعمها ...31/2. الراوي ينطلق من زمن الكتابة ليتحدث من موقعه في الزمن الافتراضي وهو يغذّ الخطى نحو شجرة الخلد في رحلته يشعر بالظمأ، وحين تشده يد خفيفة يتذكر تفاصيل لحظة زمنية تصرمت من لحظات رحلته المعراجية، يهبُّ نسيم ..يسقط مطر يحس بقربه من شجرة الخلد؛ فيتذكر لحظة مهمة في حياته الواقعية، أو تحيل عليها حيث شجرة اللوز لحظة غواية واقتطاف قبلة من حبيبته (مينا) تلاها ما تلاها .. هكذا يجعل التذكر اختلاط الأمور مبررًا ومسوغًا، يحقق غواية الفن وفن الغواية، حيث يرتحل بالمتلقي بين أزمنة مختلفة ومشاهد متداخلة، وتلتبس شجرة اللوز بشجرة الخلد، لأول مرة يسمع شجرة الخلد من فم مينا، وهي تنظر إلى أوراق اللوز تتساقط عليهما، شجرة الخلد هنا تنفتح على لحظة زمنية تؤرخ للوجود الإنساني، ولحكاية آدم مع الشجرة وسياقها

الزمني في بدء رحلة الإنسان في الكون، وهذا الاختيار ليس بريئًا بل يحيل على رؤية الراوي للعالم، وطريق تعاطيه مع الزمن. إن الاعتماد على الذاكرة يضع الاسترجاع في نطاق منظور الشخصية[25]

بالتذكر يتمكن الروائي/ الراوي من إدخال شخصية، أو استعادة شخصية غابت عن الأنظار[11] **وبالتذكر ينكسر زمن القص يتكسر** وهو ينفتح على أزمنة له متعددة، مبالغ في تعددها، إنها أزمنة تذكره ماضيه الذي يراه من جديد..."[19] **حتى الشخصيات داخل الرواية السيرية تمارس لعبة التذكر**، وتبوح بمغامراتها :

- يقول الجد الروخو: " تذكرني بشبابي عندما كنت أغرق في جنوني بين يدي غجرية " 1/ 111 . " كدت أقول له يا جدي سأموت في غيابك، ولكني فجأة تذكرت بأني ميت أو على الأقل داخل حالة الالتباس بين الموت وشيء يشبه الحياة"120/1...تأملت العشاء من جديد، فتذكرت عشاء سيدنا المسيح الأخير ."121/1

كما أن التذكر يحقق **تهشم الشخصيات:** إذ تعيش الشخصيات زمن قصها التذكري المتكسر في حركته تتهشم في هويتها، أو تتميع هذه الهوية، وقد راحت هذه الشخصيات أو بعضها تتبادل المواقع فيما بينها "[19] كما هو حال سرد مينا لقصة الغواية وموقف إخوتها منها، وكيف أنهم استدرجوها لتذبح على الرغم من زواجها من شخص هو الذي أعاد العلاقة بينها وبين أسرتها .

إن تكسر الزمن يسهم ببعده التأويلي في تجسيد حكاية الإنسان العربي في تمزقه وانقسامه على ذاته[20] فالماضي وسيلة كشف واستقراء للحاضر.

- **وفي سياق غواية الزمن تأتي اللقطة المشهدية بوصفها** تكنيكًا زمنيًا يعمد إليه الكاتب بين لحظةٍ وأخرى يوقف بها حركة السرد، تتسلط فيها عين الكاميرا لالتقاط أبعاد المشهد، وهذه اللقطات المشهدية ممتدة على المساحة النصية (لسيرة المنتهى) التي ترتكز على لحظات مشهدية تتسلسل لتبني قوام الرواية، تختلط فيها اللقطات في عالم المعراج، أو اللقطات المشاهدة التي يستدعيها الرواة من عوالمهم. ومنها مشهد انفصال الروح عن الجسد:" كانت لحظة انفصال الروح عن الجسد، بينما كان مولاي السالك كما سمعت المنادين له ذو اللحية البيضاء يمد لي يده ويسحبني نحوه، نحو بوابة النور . شيء واحد أزعجني فيه رائحة العطر الحاد الذي يخترق الأنف ورائحة الكافور التي كانت تنبعث من يديه ولباسه..."19/1.

- **النقلات الزمنية**

يسميها جيرار جنيت (سرعة النص) **العلاقة بين الزمن الروائي والمقاطع النصية التي تغطيه**[25] وهي من أهم التقنيات التي يستطيع الكاتب من خلال إتقانها والتحكم فيها أن يعطي للقارئ التوهم القاطع بالحقيقة.

ويستخدم الخطاب الروائي في (سيرة المنتهى) عددًا من الآليات منها الثغرات التي يشير إليها في اعتماده على بعض الدوال السردية منها :

كلمة : " **فجأة** " فجأة شعرت بفيض من الألم وبرغبة كبيرة في البكاء حاولت أن أمد رأسي إلى جدي لكنه كان قد اندفن في الضباب ...) 105/1" فجأة أصبح الجحيم حقيقة مرئية إذ بدت ملامح المدينة تمحى ويحل محلها عنف أعمى.." 91/1

" **فجأة** ذهبت البرودة التي اخترقت جسدي 86/1. في مشهد صمت جده، وانطفاء غرناطة وذوبانها في دهاليز الغيب يقول " انطفأت فجأة المدينة التي كنت أراها بقببها وصوامعها وكنائسها، وعادت الألوان تمامًا كما كانت في البداية وارتطام الشهب داخل الفراغ ورماد الأنجم الهاربة."106/1.

ويأتي الدال الأسلوبي " **كان**".... " **كنت**" متكأً يسهم في عملية الحركة في الزمن " كان عزيزُ في موقعه1/ 133 وربما يحيل الدال **الظرفي** على فترة زمنية مختزلة " حنا فاطمة ..جعلتني أرى بعيني وقلبي وعقلي كل من أكلتهم الحروب المقدسة والمنافي القلقة **قبل خمسة قرون1/** 213

وهناك ثغرات ضمنية يستطيع القارئ أن يستخلصها من النص، وتنهض عملية تقسيم الرواية إلى أقسام في تحقيق تلك الانتقالات السريعة .

كما يساعد التلخيص الذي يقوم بعدد من الوظائف[25]* في تحقيق هذه الانتقالات الزمنية، منها مثلاً : قضيت سبع ليال بلا نوم؟60/1 هذا التلخيص يعفينا عن تفاصيل تلك الأيام السبعة.

وبعد أن خاطب الراوي سرفانتس وذكر له أن محنته في الجزائر بعد معركة ليبانت لم تكن أمرًا هينًا، خاطبه سرفانتس:

" تلك قصة أخرى قصة تعلمت منها ما لم أتصور تعلمه أبدًا في حياتي ظلت الكثير من جوانبها طي الكتمان وربما احتجت إلى زمن آخر لتروى كما أشتهيها . يكفي أنها منحتني زريدة ." 2/ 244–245. هذا التلخيص يجعلنا أمام غواية الفن الذي ترك فجوة للقارئ ليبحث عن تفاصيل تلك القصة التي ظلت طي الكتمان ؛ ما طبيعتها ؟ ما الذي تعلمه منها؟ وكيف ذلك؟ ولماذا ظلت طي الكتمان؟

إن هذا التلاعب في الزمن الروائي يحقق الإيهام، ويعمق مسارات الإغواء الفني في الرواية ويجعل المتلقي يعيش عوالم الرواية وتعدديتها بما يكسر المألوف في السيرورة الخطية للزمن.

* منها المرور السريع على عدد فترات زمنية طويلة / تقديم عام للمشاهد والربط بينها / تقديم عام لشخصية جديدة/ عرض الشخصيات الثانوية التي لا يتسع لمعالجتها معالجة تفصيلية / الإشارة الزمنية، وما وقع فيها من أحداث/ تقديم الاسترجاع.ص56.

الخاتمة

من خلال الدراسة يتجلى لنا ما يأتي :

1. أن سيرة المنتهى تتوسل بعدد من التقنيات التي تحقق غواية السرد، في علاقته بالمسرود، وهي تمزج بين السيري ذي الطابع الواقعي، والروائي ذي السمة التخييلية على مستويات: العنونة، والراوي، وتعدد العوالم، وبناء الشخصيات، وتعدد مستويات اللغة الروائية، والراوي وتعدد الأصوات، وبناء الزمن.

2. أن التقنيات الفنية لم تتمحض للغواية الفنية، لكنها تقدم في طيات السرد أبعادًا عميقة تتعدد دوائرها: بدءًا من علاقة الذات بعوالم الذات، فهي حوار الذات للذات وقراءة لها، الذات في نزعاتها البيولوجية، والذات في أشواقها الروحية ونزوعها نحو المطلق. وعلاقة الذات بعالم الروح والتصوف، وعالم التراث والتاريخ العربي الإسلامي، وعالم الغرب وتفاعل الذات العربية الإسلامية معه، من خلال الحضور في الأندلس وخروجه منها، ومن خلال الحرب الصليبية الإسلامية في المرحلة العثمانية، ومن خلال العلاقات المعاصرة، فيعيد تشكيل هوية الآخر لا بحسب هويته الحقيقية بل بحسب طبيعة ما يسعى الكاتب / الراوي لتجسيده. كما تعكس عالم التحولات الاجتماعية في الجزائر ولا سيما مرحلة الحرب الأهلية، وعالم العلاقات الاجتماعية، وأنساق الرؤية الذكورية للمرأة.

3. أن توسل سيرة المنتهى بتقنية المعراج واللقاء بمن ماتوا يعد نوعًا من التشبث بالحياة، في مواجهة الموت العبثي الذي ينفي قيمة الإنسان في عالمنا العربي في اللحظة المعاصرة، كما أنه ينتخب من حيواتهم ما يتماس مع المعاني الإنسانية الكبرى التي تسهم في صياغة إنسان اليوم من خلال تأكيد معاني الانتماء والهوية والحب والحرية ودور الفن في تعميقها.

4. أن هذه الرواية السيرية في ظاهرها سرد لحكاية الماضي ماضي الفرد/ الشخصيات، لكنها في صورتها العميقة رؤية للذات الفردية / الجمعية في علاقاتها المنشودة مع الذات والآخر في الحاضر والمستقبل. أي أنها إعادة صياغة لصورة الذات، ولصورة الآخر كذلك.

5. أن سيرة المنتهى تعد إعادة قراءة لرحلة الإنسان في الحياة منذ الخليقة وعلاقته بالعالم الغيبي، وعلاقة الجسد بالجسد والروح بالجسد، هي تأويل للكتابة وأسئلتها القلقة، وأدواتها المتحولة، في عالم يعتريه التشوه والإحباط، وتهيمن فيه قوى الاستكبار التي تطوع البيئة والإنسان لمطامعها الانتهازية.

المراجـــع

1. سيرة المنتهى...عشتها كما اشتهتني،واسيني الاعرج، سلسلة دبي الثقافية، ع 117، نوفمبر 2014م.
2. الكتابة رهان ومأساة، جريدة الوطن، الأحد 29صفر 1436هـ- 21ديسمبر، 2014م، العدد 5196
3. بلعابد، عبد الحق، عتبات جيرار جنيت من النص إلى المناص، ط1،الدار العربية للعلوم ناشرون، 2008م.
4. ماي، جورج، السيرة الذاتية، تعريب د. محمد القاضي، و د. عبد الله صولة، نادي أبهاالأدبي، م1، ط2011.
5. ابن عربي، محيي الدين، الإسرا إلى المقام الأسرى أو كتاب المعراج، ، تحقيق د سعاد الحكيم، ط1، دندرة للطباعة والنشر، بيروت، 1408م.
6. روابنيه، الطاهر، الروائي والتاريخي في كتاب الأمير لواسيني الأعرج، أبحاث ملتقى الباحة الأدبي رابع 2010م.
7. الحميري، عبد الواسع، غواية الشعر وغواية السرد، منتدى الناقد العربي http://www.alnaqed-alarabi.com
8. الحضرمي، محمد بن سليمان ، (حوار): وجدت في المعراج مسلكا يقودني إلى دهاليز القيامة التقيت فيه بأهلي الراحلين. http://omandaily.om
9. صالح، فخري، في الرواية العربية الجديدة، ط1، دار العين للنشر، القاهرة، 2010م.
10. الزبيري، محمد محمود، مأساة واق الواق، ط2، دار الكلمة، صنعاء، 1984م.
11. جينيت، جيرار، خطاب الحكاية، بحث في المنهج، ترجمة : محمد معتصم وآخران، ط2، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000م.
12. العيد يمني ، الرواية العربية المتخيل وبنيته الفنية، ط1، دار الفارابي، بيروت، 2011م.
13. جيمس، هنري وآخرون، نظرية الرواية في الأدب الإنجليزي الحديث، ترجمة وتقديم: د. إنجيل بطرس سمعان، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، 1971م.
14. رمضان، صالح بن الهادي، النقد الروائي وقضايا المرجع، ط1،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2104م.
15. مؤنسي، حبيب، فلسفة المكان في الشعر العربي- قراءة موضوعاتية جمالية-، ط1، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001م
16. باختين، ميخائيل، الخطاب الروائي، ترجمة: محمد برادة، ط1، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، 1987م.
17. الداهي، محمد، سيميائية الكلام الروائي، ط1، شركة النشر والتوزيع المدارس الدار البيضاء، 2006م.
18. يقطين، سعيد، انفتاح الخطاب الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، الدار البيضاء، 1992م.
19. العيد يمني، الراوي الموقع والشكل، مؤسسة الأبحاث العربية، ط1، بيروت،1986م

20. فن الرواية العربية بين خصوصية الحكاية وتميز الخطاب، ط1، دار الآداب، بيروت، 1998م.
21. تودوروف، الشعرية، ترجمة شكري المبخوت، ورجاء بن سلامة، ط1، دار توبقال للنشر، 1987م.
22. الراوي، مصطفى ساجد، بناء الشخصية في الرواية– الرواية العراقية أنموذجًا– ط1، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، 1424هـ/ 2004م.
23. جنداري، إبراهيم، الفضاء الروائي عند جبرا إبراهيم جبرا، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد 2001م.
24. القاضي، محمد، الأنا الآخر أو الرواية مصنعًا للأقنعة، ، تمثيلات الآخر في الرواية العربية أبحاث ملتقى الباحة الأدبي الرابع، ط1، نادي الباحة الأدبي/ دار الانتشار العربي، 2011م .
25. قاسم، سيزا، بناء الرواية دراسة تطبيقية لثلاثية نجيب محفوظ، ، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1984م.

شروط التحكيم في الفقه الإسلامي

Terms of arbitration in Islamic Fiqh

* أ.د فهد بن عبد الرحمن اليحيى

ملخص

يتناول البحث شروط صحة التحكيم في الفقه الإسلامي من جوانب عدة : من حيث الرضا من أطراف النزاع ، وفيما لو رجع أحدهم في بعض مراحل التحكيم على صحة التحكيم ،ومن حيث أهلية المحكم على حكمه فيما لو تبين أن المحكَّم يفتقد بعض الصفات الواجبة فيه ، ثم أثر القانون الذي استند إليه المحكم ، وأثر محل التحكيم ، وأثر تعدد المحكمين على صحة التحكيم ، وكذلك أثر مهلة التحكيم ، وأخيراً أثر القضاء على صحة التحكيم فيما إذا رفع حُكم المحكم إلى القضاء فكان مخالفاً لرأي القاضي.

[البحث الفائز بالمركز الثاني في مجال الدراسات الشرعية بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم– المملكة العربية السعودية.

*** Dr. Fahd Bin Abdul Rahman Al-Yahya**

Abstract

This paper deals with arbitration clauses in Islamic jurisprudence several aspects of health: in terms of satisfaction of the parties to the conflict, and if returned one of them in some stages of arbitration on the validity of the arbitration, and in terms of civil arbitrator to rule as if it turns out that the arbitrator lacks certain of the qualities, then the effect of law upon which the arbitrator, and the impact of the place of arbitration, and the impact of the multiplicity of the arbitrators on the validity of the arbitration, as well as the impact of the arbitration deadline, and finally the impact of the elimination of validity of the arbitrator ruled to lift the judiciary was contrary to the opinion of the judge.

*Professor of Jurisprudence– College of Sharia and Islamic Studies – University of Qassim– Kingdom of Saudi Arabia

مقدمة البحث

فإن التحكيم بات في هذا العصر صناعة جديدة متميّزة لها سوقها ومريدوها ومراكزها، وقد انبرى لها القانونيون إذ كان انطلاقها من بين أحضان القانون ؛ ولكن الفقه الإسلامي لا ريب أنه أسبق إلى تقرير مشروعية التحكيم ، وتناول بعض أحكامه ؛ لذا كان من المتحتم على المتخصصين في الفقه أن يُجلّوا ما في الفقه الإسلامي من تلك الأحكام ؛ لذا رأيت أن أكتب في جانب مهم من جوانب التحكيم وهو **(شروط التحكيم في الفقه الإسلامي)** حيث لم أقف على بحث مستقل يخص شروط التحكيم بالدراسة ، فمن تناول الشروط تناولها ضمن جميع أحكام التحكيم لم يفصّل أو يتعمّق فيها ، وهي جديرة بالدراسة والتحليل ؛ بل حتى الموسوعة الفقهية الكويتية في مصطلح (تحكيم) ذكرت الشروط بإيجاز شديد ، فأرجو أن أوفق في تناولها بما يناسبها ، أو تفتح آفاقاً لمن يتناولها بعد .

منهج البحث

يتلخص منهج البحث الفقهي فيما يلي :

تصوير المسألة.

1. إذا كانت المسألة من مواضع الاتفاق فإني أذكر حكمها بدليله مع توثيق الاتفاق.
2. إذا كانت المسألة من مسائل الخلاف فإني أحرر محل الخلاف ، ثم أذكر الأقوال في المسألة، وبيان من قال بها من أهل العلم موثقة ، ثم أدلة الأقوال، ثم الترجيح .
3. عزو الآيات وتخريج الأحاديث, مع بيان ما ذكره أهل الشأن في درجتها إن لم تكن في الصحيحين ، أو في أحدهما .

تمهيد : في مدلولات مفردات البحث

وفيه مبحثان:

المبحث الأول : مدلول (الشرط).

المبحث الثاني : مدلول (التحكيم).

المبحث الأول : مدلول (الشرط).

الشرط في اللغة:

جاء في مقاييس اللغة [1] :الشَّرَطُ: الْعَلَامَةُ.

الشرط في الاصطلاح :

قال في التوقيف على مهمات التعاريف : الشرط: تعليق شيء بشيء بحيث إذا وجد الأول وجد الثاني كذا عبر ابن الكمال. وقال الراغب: كل حكم متعلق بأمر يقع لوقوعه، وذلك الأمر كالعلامة له. وقال غيرهما: ما يلزم من عدمه العدم ولا يلزم من وجوده الوجود ولا عدم لذاته. [2]

والأقرب من هذه التعريفات هو الأخير : (ما يلزم من عدمه العدم ولا يلزم من وجوده الوجود ولا عدم لذاته) ، وهو المشهور عند المتأخرين .

المبحث الثاني : مدلول (التحكيم).

التحكيم في اللغة:

(حكم) الحاء والكاف والميم أصلٌ واحد، وهو المنْع. وأوّل ذلك الحُكْم، وهو المَنْع من الظُّلْم. وسمِّيَتْ حَكَمة الدابّة لأنها تمنعُها يقال حَكَمْت الدابةَ وأحْكَمتها. ويقال: حكَمت السَّفيهَ وأحكمتُه، إذا أخذتَ على يديه ، وقد حَكَمَ عليه بالأمر يَحْكُمُ حُكْماً وحُكومةً وحكم بينهم كذلك والحُكْمُ مصدر قولك حَكَمَ بينهم يَحْكُمُ أي قضى وحَكَمَ له وحكم عليه . [1,3]

فالتحكيم مصدر حكّم .

التحكيم في الاصطلاح :

قال في أنيس الفقهاء :

التحكيم عبارة عن تصيير غيره حاكماً فيكون الحكم في حق ما بين الخصمين كالقاضي في حق كافة الناس وفي حق غيرهما بمنزلة الصلح لأنه إنما صار حكماً بتراضي الخصمين وتراضيهما عامل في حقهما ولم يعمل في حق غيرهما لأن لهما ولاية على نفسهما لا على غيرهما [4].

وجاء في الدر المختار للحنفية :

التحكيم: تولية الخصمين حاكماً يحكم بينهما [5،6].

ولعل هذا التعريف الأخير أخصر وأوضح ، من حيث اشتماله على معنى التحكيم مع اختصار العبارة.

الفرق بين التحكيم والصلح:

عند التمييز بين عقد وما يشبهه ينبغي في نظري أن يسلط الضوء على الفارق الأساسي دون تشتيت القارئ بكثرة الفروق والتي قد لا توجد في بعض الصور؛ لذا يجب إبراز الفارق الأساسي الذي لا يمكن انتفاؤه في أية صورة.

الفارق الأساسي بين التحكيم والصلح:

الفرق الأساسي هو في الإلزام في حُكم المحكَّم ونعني به ليس الإلزام بالتنفيذ وإنما الإلزام بالقبول, وبعبارة أخرى لا يشترط الرضا بحُكم المحكَّم خلافاً للصلح فإنه لا معنى له حتى يرضى الأطراف به.

وهنا أود التنبيه إلى عدم الالتفات إلى الأقوال الشاذة والتي منها اشتراط الرضا بحُكم المحكَّم في التحكيم لنفوذه ، أو اعتبار الصلح ملزماً لا يشترط له الرضا.

وهكذا الفرق بين التحكيم والوكالة فإن التحكيم وإن كان يشبه الوكالة من حيث إنه توكيل في إنهاء الخصومة ؛ إلا أنه ليس كأي توكيل في أي عقد إذ هو توكيل مع التنازل عن الرضا وهذا يخرج التحكيم عن معنى الوكالة فإن الوكيل لو أبرم عقد بيع بحضور الموكل ولم يرض الموكل به فإنه باطل ؛ لأن الأصيل مقدم على الوكيل ما دام في مجلس العقد، ولا يصح تصرف الوكيل بغير مصلحة موكله.

أما التحكيم فإن المُحكّم يتصرف بمعزلٍ عن الأطراف التي اختارته للتحكيم, ويتخذ ما يشاء في كل ما من شأنه إنهاء الخصومة والتوصل إلى الحكم باستقلال تام.

وهنا يتضح مفهوم السيادة في التحكيم والذي يكتسبه المحكّم بخلاف الوكيل والساعي في الإصلاح.

اشتراط الرضا في عقد التحكيم

الأصل في التحكيم أن يكون بتراضٍ من أطراف النزاع؛ بل إنما استفيدت ولاية التحكيم من اختيار أطراف النزاع لهذا المحكَّم, وهذا من أهم الفروق بينه وبين القضاء, وإذاً فلا يصح التحكيم لو ثبت أن أحد أطراف النزاع لم يرض أصلاً بإحالة القضية إلى التحكيم, أو بشخص المحكَّم[6،7،8].

ولكن هذا الرضا قد لا يستمر بمعنى أن أحد أطراف النزاع (أو حتى كل أطراف النزاع) قد يتراجع عن رغبته في التحكيم أو القبول بشخص المحكَّم فهل يؤثر ذلك على صحة التحكيم فلا ينفذ الحكم ؟ أم يعتبر القبول الأول لا يمكن التراجع عنه؟

لا شك أن مراحل التحكيم تتدرج فأولها مرحلة الاتفاق على التحكيم والمحكَّم, ثم مرحلة الشروع في التحكيم قبل البتّ فيه, ثم المرحلة الثالثة هي مرحلة البتّ فيه وصدور الحكم, هذه الأحوال تختلف من حيث الحكم وقد جعلتها مطالب تحت هذا المبحث.

المطلب الأول: بعد المرحلة الأولى وقبل الثانية

أي بعد الاتفاق على التحكيم, وقبل الشروع فيه, فعامة أهل العلم على أن التحكيم يبطل بالرجوع عنه[8،9،10،11،12،13].

وقال بعض المالكية بأن التحكيم يلزم بمجرد الاتفاق على المحكَّم وتعيينه, فلو رجع أحدٌ من أطراف النزاع عن قبول التحكيم أو عدم الرضا بالمحكَّم فلا أثر لذلك على صحة التحكيم[6،14،15]*.

وقد استدل من قال ببطلان التحكيم بالقياس على الوكالة فإن رجوع الموكّل عن التوكيل قبل تصرف الوكيل صحيح وهو سبب لبطلان الوكالة فكذلك التحكيم قبل الشروع فيه [16].

وقول الجمهور في هذه المسألة أرجَح من قول المالكية لما ذكروه من القياس على الوكالة إذ التحكيم نوع من الوكالة وإن كان يختلف عنها في بعض الوجوه ؛ لكنه من هذه الحيثية له حكمها, وأما ما يترتب على الرجوع عن عقد التحكيم من فوات العوض عن التحكيم فستأتي الإشارة إليه فيما بعد.

المطلب الثاني: بعد المرحلة الثانية وقبل الثالثة

أي بعد الشروع في التحكيم وقبل البتّ فيه (صدور حُكم المحكَّم).

اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

القول الأول: لا أثر لعدم الرضا في هذه الحال, ويصح التحكيم .

وهو مذهب المالكية[6،14،15] والمشهور من مذهب الحنابلة[12،13،16], وهو وجه عند الشافعية[9،10].

القول الثاني: يبطل التحكيم بذلك .

وبه قال الحنفية [17،18،19]والشافعية [9،10،11] وهو قول عند المالكية [6،14،15] ووجه عند الحنابلة [12].

دليل القول الأول: أن اشتراط الرضا في هذه الحالة يفضي إلى إلغاء التحكيم حيث إن أحد أطراف النزاع إذا رأى توجّه الحكم ضده سينسحب من التحكيم فلا فائدة إذاً من التحكيم[9].

دليل القول الثاني: أن ولاية التحكيم مستفادة من أطراف النزاع فإذا انتفى رضاهم بطلت تلك الولاية[17،18،20].

ويناقش هذا الدليل بأن تلك الولاية لا فائدة منها إذا مكنا أطراف النزاع من التراجع عن التحكيم كما مر توضيحه في دليل القول الأول.

الترجيح:

الأرجح – والله أعلم – هو عدم اعتبار الرضا في هذه الحال بل الشروع في التحكيم سبب للإلزام به حفاظاً على الحقوق؛ إذ إن القول بغير ذلك يسلب التحكيم خصوصيته فيصيّره ضعيفاً, ويسلط أي طرف على نقضه حين يشعر بتوجه الحكم ضده.

*ولم أقف على دليل لهذا القول ، ولعل قائله نظر إلى مجرد الاتفاق باعتباره يشبه العقود اللازمة بمجرد العقد كالبيع والله أعلم.

يبقى أن ننبه إلى أمرين:

التنبيه الأول: لو اتفقت جميع أطراف النزاع على إلغاء التحكيم ، سواءً كان ذلك بسبب رغبتهم في اللجوء إلى القضاء أو إلى الصلح أو لغير ذلك ، فقد ذهب بعض أهل العلم حتى من أصحاب القول الأول إلى بطلان عقد التحكيم إذا تحقق اتفاق الأطراف على تركه [21].

وهذا في نظري قوي جداً إذ كيف يلزمهم ما قد عدلوا عن رغبتهم فيه؟ وليس في هذا القول أي محذور مما ذكر في الحال الأولى (وهي رغبة أحد الأطراف فقط) ، يوضحه أن أطراف النزاع لو ألغت التحكيم بعد حُكم المحكَّم (وهي الحال التي سيأتي الحديث عنها وعامة أهل العلم على منع التراجع عن التحكيم) فإن هذا لا مانع منه إذ هو تنازل من صاحب الحق عن حقه ؛ ولذا فيظهر لي أن الاتفاق على ترك التحكيم يعتبر خارج محل النزاع بين الفقهاء ، وخلافهم في جميع الأحوال ينصرف إلى انفراد أحد الأطراف بالترك والله أعلم .

التنبيه الثاني: أن الفقهاء حين تحدثوا عن اللزوم وعدمه كان نظرهم إلى أطراف النزاع فحسب, ولم يتعرضوا – فيما اطّلعت عليه – إلى الأثر المترتب على المحكَّم (أو هيئة التحكيم)؛ لأنهم لم يفصّلوا في المعاوضة على التحكيم بناءً على أن مثل هذا يندرج ضمن المعاوضات المباحة كالمعاوضة على الوكالة (إذ هي صورة خاصة من صور الوكالة), لهذا فإن عقد التحكيم من حيث ثبوت العوض فيه لا يؤثر عليه بطلان التحكيم سواءً على القول الثاني أو على الحال التي نبهت عليها في التنبيه الأول, بمعنى أن العوض تحكمه قواعد أخرى كقاعدة (لا ضرر ولا ضرار), وقاعدة الجعالة لمن شرع في العمل وأبطله صاحبه ونحوها مما لا يخفى.

المطلب الثالث: بعد المرحلة الثالثة (بعد حُكم المحكَّم) :

عامة الفقهاء على عدم اشتراط الرضا في هذه الحال فلا أثر لرفض الحكم من أحد أطراف النزاع وعدم رضاه على صحة التحكيم [8،6،9،16].

ولكن ثَمّ قول باشتراط الرضا لصحة التحكيم بحيث لا عبرة بحُكم المحكَّم ولا يلزم أحداً من أطراف النزاع حتى يرضى به, وهو قول عند الشافعية [9،11]*.

دليل عامة أهل العلم : (كما في المسألة السابقة من باب أولى) أن اشتراط الرضا في هذه الحالة يفضي إلى إلغاء التحكيم حيث إن أحد أطراف النزاع إذا رأى الحكم ضده سينسحب من التحكيم فلا فائدة إذاً من التحكيم [9].

وإذا كان الشروع في التحكيم سبباً للإلزام به حفاظاً على الحقوق؛ فمن باب أولى بعد الحكم إذ القول بغير ذلك لا يبقى معه للتحكيم معنى.

دليل الشافعية : استدل الشافعية لهذا القول عندهم بدليلين:

الدليل الأول: أن التحكيم لا يصح ابتداءً إلا برضا أطراف النزاع فكذلك في الانتهاء [9].

ويُناقش بالفرق بين ابتدائه وانتهائه فإن ابتداءه متوقف على رضا أطراف النزاع لأن ولاية التحكيم لا تستفاد إلا من اتفاق أطراف النزاع على تحكيم ذلك الشخص.

وأما في الانتهاء فاشتراط الرضا يسلب التحكيم فائدته وخصوصيته إذ يجعله كالصلح الذي لا يتم إلا بقبول أطراف النزاع له, ومن المعلوم أن أطراف النزاع أحياناً لا تريد إنهاء النزاع بالصلح؛ بل قد تكون سعت إلى الصلح فلم تتفق, فهم بحاجة إلى حكمٍ إلزامي؛ فإذا لم يكن التحكيم مُلزماً فلا فائدة فيه ولا معنى له.

* وهذا القول عند الشافعية مرجوح, والأظهر عندهم هو القول الأول الموافق للجمهور.

الدليل الثاني: قياس التحكيم على الإفتاء فإن المفتي لا يستطيع إلزام المستفتي[9].

ويُناقش بنحو ما سبق حيث إن التحكيم له خصوصة الإلزام و إلا فقد المقصود منه, فالقياس هنا مع الفارق إذ أطراف النزاع لا تريد الاستفتاء حين اختارت التحكيم بل تريد قطع النزاع بحُكم مُلزمٍ كالقضاء.

وبهذا يترجّح قول عامة الفقهاء بعدم اشتراط الرضا في هذه الحال ، فلا أثر لرفض الحكم من أحد أطراف النزاع وعدم رضاه على صحة التحكيم .

اشتراط أهلية المحكم في عقد التحكيم

اشترط الفقهاء أن يكون المحكّم أهلاً للتحكيم, ولكن تفسير هذه الأهلية يختلف من مذهب إلى آخر؛ إلا أن بعض صفات (أو شروط) الأهلية محل اتفاق بين المذاهب الفقهية، وبعضها محل خلاف، ولا شك أن فقد صفة من صفات الأهلية يمنع صحة التحكيم.

المطلب الأول: شروط الأهلية المتفق عليها

اتفق الفقهاء على اشتراط الصفات التالية في المحكَّم (أو هيئة التحكيم):

1. العقل.
2. الإسلام في التحكيم بين مسلمين.
3. البلوغ [16،11،10،6،8،15]*.

المطلب الثاني: شروط الأهلية المختلف فيها, وفيه فروع:

الفرع الأول: اشتراط الإسلام حين تكون أطراف النزاع من غير المسلمين.

ذهب عامة الفقهاء إلى أن شرط الإسلام في المحكّم مطلق سواء كان التحكيم بين مسلمين أو كان أطراف النزاع من غيرهم [16،10،6،22].

وذهب الحنفية إلى عدم اشتراط الإسلام حين تكون أطراف النزاع من غير المسلمين [8،17].

وعللوا ذلك بأن الكافر أهل للشهادة في حق من هم مثله [7].

الفرع الثاني: اشتراط العدالة:

هي شرط عند الجمهور [16،10،6،15،17].

وليست شرطاً عند الحنفية فيصح تحكيم الفاسق لأنه أهل للشهادة [8،7], ولكنهم استثنوا المحدود بالقذف فلا يصح أن يكون محكَّماً [18،17].

الفرع الثالث: اشتراط الاجتهاد.

والمقصود بالاجتهاد هو المعروف في كتب الأصول وهو الرتبة العلمية التي استكمل صاحبها شروط الاجتهاد مع اختلاف بين العلماء في تلك الشروط ما بين مشدد في تلك الشروط ومن هو دون ذلك ، فمثلاً نجد ابن قدامة في روضة الناظر اختصر ذلك باشتراطه إحاطته بمدارك الأحكام المثمرة لها، وهي: الأصول: الكتاب والسنة، والإجماع، واستصحاب الحال، والقياس التابع لها، وما يعتبر في الحكم في الجملة، وتقديم ما يجب تقديمه منها [23].

---

* والحرية شرط عند الجميع ما عدا الحنفية حيث قالوا: إن تحكيم المكاتب والعبد المأذون صحيح, واكتفيت بالإشارة إليها هنا دون إدراجها في الشروط المختلف فيها لندرة الرق في هذا العصر.

وقال الشاطبي : إنما تحصل درجة الاجتهاد لمن اتصف بوصفين: أحدهما: فهم مقاصد الشريعة على كمالها ، والثاني: الممكن من الاستنباط بناء على فهمه فيها [24].

وذهب الشنقيطي إلى التفصيل فيها فقال : وشروط المجتهد: إحاطته بمدارك الأحكام المثمرة لها من كتاب وسنة واجماع واستصحاب، وقياس. ومعرفة الراجح منها عند ظهور التعارض وتقديم ما يجب تقديمه منها كتقديم النص على القياس ، والعدالة ليست شرطاً في أصل الاجتهاد، وإنما هي شرط في قبول فتوى المجتهد ولا يشترط حفظ آيات الأحكام، وأحاديثها، بل يكفي علم مواضعها في المصحف وكتب الحديث ليراجعها عند الحاجة ، ويشترط علمه بالناسخ والمنسوخ، ومواضع الإجماع والاختلاف، ويكفيه أن يعلم أن ما يستدل به ليس منسوخاً، وأن المسألة لم ينعقد فيها إجماع من قبل، ولا بد من معرفته للعام والخاص، والمطلق والمقيد، والنص والظاهر والمؤول، والمجمل والمبين، والمنطوق والمفهوم، والمحكم والمتشابه.

ولا بد من معرفة ما يصلح للاحتجاج به من الأحاديث، من أنواع الصحيح والحسن، والتمييز بين ذلك، وبين الضعيف الذي لا يحتج به لمعرفته بأسباب الضعف المعروفة في علم الحديث والأصول ، وكذلك القدر اللازم لفهم الكلام من النحو واللغة ، والصحيح جواز تجزيء الاجتهاد [25].

خلاف الفقهاء في اشتراط الاجتهاد للتحكيم

الجمهور على اشتراط الاجتهاد [6،9،16].

وذهب الحنفية إلى عدم اشتراطه [17،20].

وقال بعض المالكية: يجوز لغير المجتهد التحكيم إذا استرشد الفقهاء [6].

والأظهر في هذه المسألة هو اشتراط الاجتهاد في الباب الذي وقعت فيه قضية النزاع؛ إذ إن التحكيم من قبل شخص لم يبلغ الاجتهاد في قضية النزاع سيناله – والله أعلم –نصيب من الوعيد الوارد في الحديث عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : القضاة ثلاثة واحد في الجنة واثنان في النار فأما الذي في الجنة فرجل عرف الحق فقضى به ، ورجل عرف الحق فجار في الحكم فهو في النار ، ورجل قضى للناس على جهل فهو في النار*، وقد تقدم في كلام الشنقيطي أن الصحيح جواز تجزيء الاجتهاد.

الفرع الرابع: اشتراط الذكورة.

ذهب عامة الفقهاء إلى اشتراط الذكورة في المحكَّم كما في القضاء [10،15،16].

وذهب الحنفية إلى عدم اشتراط ذلك لأنهم لم يشترطوه في القضاء إلا في بعض الأحوال [7،17]– حيث قالوا – وتقضي المرأة في غير حد وقود .

ولأن هذه المسألة مبنية على الخلاف في القضاء فأكتفي بهذه الإشارة, ومن شاء الإطلاع على الخلاف فليرجع إلى باب القضاء في كتب المذاهب الفقهية.

---

* أخرجه أبو داود (3/ 299) برقم 3573 والترمذي (3/ 605) برقم1322 وابن ماجه (2/ 776)2315 عن بريدة رضي الله عنه ، قال ابن عبد الهادي في المحرر ص 637 :إسْنَاده جيد. وقال في تنقيح التحقيق (5/ 62) : وهو حديثٌ حسنٌ أو صحيحٌ ، وقال ابن الملقن في البدر المنير (9/ 552) : هَذَا الحَدِيث صَحِيح ، وصححه الألباني في إرواء الغليل (8/ 235) وفي صحيح الترغيب والترهيب 253/2

المبحث الثالث: أثر القانون الذي استند إليه المحكم على صحة التحكيم

لم يتحدث الفقهاء عن القانون الذي يحكم به المحكَّم وسبب ذلك أنه معلوم من الدين بالضرورة أنه لا يجوز الحكم بغير شرع الله تعالى ، والحكم بغير ذلك باطل كما تواترت به الآيات والسنن ، فمن ذلك:

- قول الله تعالى: {إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلّهِ يَقُصُّ الْحَقَّ وَهُوَ خَيْرُ الْفَاصِلِينَ} [الانعام : 57]
- {إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلّهِ أَمَرَ أَلاَّ تَعْبُدُواْ إِلاَّ إِيَّاهُ} [يوسف :40]
- {إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلّهِ } [يوسف : 67]
- {فَالْحُكْمُ لِلَّهِ الْعَلِيِّ الْكَبِيرِ} [غافر :12]
- { أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يَزْعُمُونَ أَنَّهُمْ آمَنُوا بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ يُرِيدُونَ أَنْ يَتَحَاكَمُوا إِلَى الطَّاغُوتِ وَقَدْ أُمِرُوا أَنْ يَكْفُرُوا بِهِ وَيُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُضِلَّهُمْ ضَلَالًا بَعِيدًا } [النساء :60]
- {فَلاَ وَرَبِّكَ لاَ يُؤْمِنُونَ حَتَّىَ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لاَ يَجِدُواْ فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُواْ تَسْلِيمًا} [النساء :65]
- {وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْكَافِرُونَ} [المائدة : 44]
- {وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ} [المائدة :45]
- {وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللّهُ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ} [المائدة : 47]
- {إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَن يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ} [النور :51]
- { وَأَنِ احْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَنْ يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَاعْلَمْ أَنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُصِيبَهُمْ بِبَعْضِ ذُنُوبِهِمْ وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ لَفَاسِقُونَ * أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ}[المائدة : 49]

قال ابن باز : إن القارئ لهذه الآية (الأخيرة) والمتدبر لها يتبين له أن الأمر بالتحاكم إلى ما أنزل الله، أكد بمؤكدات ثمانية:

الأول: الأمر به في قوله تعالى: { وَأَنِ احْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ }.

الثاني: أن لا تكون أهواء الناس ورغباتهم مانعة من الحكم به بأي حال من الأحوال وذلك في قوله: { وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ }

الثالث: التحذير من عدم تحكيم شرع الله في القليل والكثير، والصغير والكبير، بقوله سبحانه: { وَاحْذَرْهُمْ أَنْ يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ }.

الرابع: أن التولي عن حكم الله وعدم قبول شيء منه ذنب عظيم موجب للعقاب الأليم، قال تعالى: { فَإِنْ تَوَلَّوْا فَاعْلَمْ أَنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُصِيبَهُمْ بِبَعْضِ ذُنُوبِهِمْ }.

الخامس: التحذير من الاغترار بكثرة المعرضين عن حكم الله، فإن الشكور من عباد الله قليل، يقول تعالى: { وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ لَفَاسِقُونَ }.

السادس: وصف الحكم بغير ما أنزل الله بأنه حكم الجاهلية، يقول سبحانه: { أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ }.

السابع: تقرير المعنى العظيم بأن حكم الله أحسن الأحكام وأعدلها، يقول عز وجل: {وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا }.

الثامن: أن مقتضى اليقين هو العلم بأن حكم الله هو خير الأحكام وأكملها، وأتمها وأعدلها، وأن الواجب الانقياد له، مع الرضا والتسليم، يقول سبحانه: { وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ }

ثم قال : ومن الآيات في وجوب تحكيم الشريعة الإسلامية قول الله تعالى: { اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا إِلَهًا وَاحِدًا لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ سُبْحَانَهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ }

روي عن عدي بن حاتم رضي الله عنه أنه ظن أن عبادة الأحبار والرهبان إنما تكون في الذبح لهم، والنذر لهم، والسجود والركوع لهم فقط ونحو ذلك، وذلك عندما « قدم على النبي صلى الله عليه وسلم مسلمًا وسمعه يقرأ هذه الآية. فقال: يا رسول الله، إنا لسنا نعبدهم، يريد بذلك النصارى حيث كان نصرانيا قبل إسلامه، قال صلى الله عليه وسلم: أليس يحرمون ما أحل الله فتحرمونه ويحلون ما حرم فتحلونه؟ قال بلى قال فتلك عبادتهم » رواه أحمد والترمذي وحسنه .[26]

توضيح بشأن اشتراط القانون الإسلامي واشتراط الإسلام في المحكَّم

ربما يقول البعض من غير المسلمين: إنكم يا معشر المسلمين لديكم شئ من العنصرية أو شئ من التعصّب حين تشترطون أن يكون القانون الذي يُحكم به هو الشريعة الإسلامية, وأن يكون المحكّم مسلماً.

وجوابنا عن مثل هذا الاعتراض ما يلي:

1. نحن نعتقد أن دين الإسلام هو الدين الذي أمرنا به خالقنا سبحانه ولا يقبل منا ولا من جميع الناس سواه قال الله سبحانه تعالى في كتابه: {إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ} [آل عمران: 19] ، وقال:{وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ} [آل عمران: 85] لهذا فلا نجد لنا خياراً آخر أن نقرر غير ما ذكرنا من اشتراط شريعة الإسلام قانوناً واشتراط الإسلام في المحكم, وهذا التزام منا بما نعتقده كما يلتزم كل شخص بما يعتقده ففي موضوع التحكيم ما من شخص يقرر رأياً فيه (سواء كان من أهل القانون أو غيرهم) إلا وهو ملتزم بتقرير ما يعتقده صواباً لديه ولا يعتبر ذلك التصرف منه تعصباً أوعنصريةً أو تحيزاً.

2. ما من قانون في أي زمان وفي أية دولة إلا وله خصوصيته التي يختلف بها عن غيره, وفي قانون التحكيم الذي شملته جميع قوانين الدول في العصر الحاضر هناك شروط وقيود للتحكيم تختلف من قانون لآخر (أو من دولة لأخرى) من حيث صفات المحكّم ومحل التحكيم (موضوع التحكيم) ومن حيث القانون الذي يصح به التحكيم وغير ذلك.

وقد تطرقت كثير من الكتب المؤلفة في التحكيم المعاصر إلى شئ من ذلك منها على سبيل المثال كتاب (التحكيم والنظام العام) فإن موضوع الكتاب كله البالغ ما يقارب السبعمائة صفحة هو في معالجة اختلاف التحكيم مع قانون الدولة العام.

ومما ذكر في هذا الكتاب أن اتفاقية جنيف لسنة 1927 نصت على أنه "يشترط للحصول على الاعتراف بالقرار التحكيمي أو تنفيذه أن يكون موضوع النزاع قابلاً لأن يُسوى بطريق التحكيم وفقاً لأحكام قانون البلد الذي يطلب فيه التنفيذ أو الاعتراف" [27].

وتنص المادة (5) من اتفاقية نيويورك على أنه يجوز للسلطة المختصة في البلد المطلوب إليها الاعتراف بحكم المحكمين أو تنفيذه أن ترفض الاعتراف والتنفيذ إذا تبين لها أن قانون ذلك البلد لا يجيز تسوية النزاع عن طريق التحكيم [27].

ومثله المادة (36) من القانون النموذجي للجنة الأمم المتحدة للقانون التجاري الدولي [27].

3. وأما بخصوص اشتراط أن يكون المحكّم مسلماً فهذا أيضاً من خصوصيات كل قانون باشتراط ما يراه من الشروط والقيود, وقد تشترط بعض القوانين أن يكون المحكم مواطناً من أهل البلد نفسه فكذلك اشتراط الإسلام لا فرق.

ومن جانب آخر فإن الفقه الإسلامي حين اشترط الإسلام في المحكم فذلك راجع إلى ضبط التحكيم وعدم تركه إلى هوى المحكّم واختياره حيث يرتكز هنا الضبط على دعامتين: إحداهما الإلزام بالقانون الموحد للتحكيم وهو الشريعة الإسلامية* والثانية أن يكون المحكّم مسلماً لضمان التزامه بالشريعة الإسلامية؛ فإن غير المسلم لا يحمله على الالتزام بالشريعة الإسلامية وازع.

أثر محل التحكيم على صحة التحكيم

لما كان شأن التحكيم أقل من شأن القضاء من حيث شموليته لجميع الأحكام فقد حصر الفقهاء صحة التحكيم في دائرة أضيق من دائرة القضاء, وقد عبّر كثير منهم عن هذه الدائرة بما يصح فيه الصلح فقط فيصح فيه التحكيم وما لا فلا.

قال الحنفية: ولا يجوز التحكيم في شئ من الحدود ولا اللعان والقذف, والقصاص, والدية على العاقلة [7،18،8،17], ويجوز في الطلاق والعتاق والنكاح والكتابة والكفالة بالنفس وغيرها من حقوق العباد [18].

وذهب بعض الحنفية إلى أن التحكيم يشمل القصاص؛ لأنه من حقوق العباد[18،7،17].

وذكر المالكية أن التحكيم لا يشمل الطلاق والعتق والنسب والولاء والقصاص, والحدود لأن ولاية المحكم قاصرة وهذه أمور عظيمة تحتاج إلى أهلية وولاية عظيمة [15].

وذكر الشافعية أن التحكيم لا يشمل الحقوق الخالصة لله تعالى كالحدود سوى القذف, والولايات على الأيتام, وإيقاع الحجر على مستحقيه [9،10،11]

وأما النكاح واللعان والقذف والقصاص ففيها وجهان عند الشافعية[9،10].

وقال الحنابلة في المذهب عندهم ينفذ التحكيم في المال والقصاص والحدّ والنكاح واللعان[16،12،28] وفي الرواية الأخرى عندهم لا يصح إلا في المال, اختارها القاضي أبو يعلى [16،12،28].

أثر تعدد المحكمين على صحة التحكيم

اشترط الفقهاء المتقدمون في حال تعدد المحكمين أن يتفقوا على الحكم, فإن لم يتفقوا لم يصح حُكم المحكَّم [11،9،14،15،28،8،18،20،17].

ولم أجد فيما لديّ من مصادر الفقهاء من ذكر الترجيح بالأغلبية في هذه الحال كما تشير إليه كثير من القوانين, ولعل ذلك راجع إلى أمور منها:

1. أن تعدد المحكمين قليل إذ الأكثر كون المحكّم واحداً.
2. أن هذا التعدد إذا وقع أو افترضه فقيه أثناء حديثه عن التحكيم فإنما ينصرف إلى كون المحكّم اثنين وهنا لا يتصور الترجيح بالأغلبية.

وعلى كل حال فإن الترجيح بالأغلبية في حال تعدد المحكّمين (أكثر من اثنين) لا يعارض ما ذكره الفقهاء المتقدمون ؛ إذ هم قد اتفقوا على أن التحكيم عقد يتم برضا أطراف النزاع, وإذا كان من شروطه القبول بحُكم المحكَّم بالأغلبية فالمسلمون على شروطهم فيلزمهم القبول برأي الأغلبية.

---

* مع أن مما تتميز به الشريعة الإسلامية خلافاً للقانون المعاصر لكل دولة السعة العظيمة فيها حيث إن الحكم يعتبر من الشريعة الإسلامية إذا كان صادراً عن اجتهاد صحيح معتمدٍ على مصادر الاجتهاد (الكتاب والسنة والإجماع والقياس), ولذا جاءت الاجتهادات في المسألة الواحدة كثيرة كما يتيه فيها المبُحر في التراث الفقهي العظيم.

ومن أجل ضبط الأغلبية فقد اشترطت كثير من القوانين أن يكون عدد المحكمين وتراً في حال تعددهم.

ومع كل هذا فهناك حالات لا يمكن حسم قرار التحكيم فيها بالأغلبية وذلك فيما لو كان لكل محكّم رأي مستقل.

أثر مهلة التحكيم على صحة التحكيم

لم يتوسع الفقهاء في الحديث عن مهلة التحكيم والذي يعبرون عنه في الغالب بتوقيت التحكيم, وذلك لأن الحاجة إلى تعليق التحكيم بوقت ، قليلة بخلاف ما أصبحت عليه الحال في هذا العصر من أهمية عامل الوقت.

ومع هذا فإننا وجدنا من الفقهاء من ناقشوا توقيت التحكيم وعلقوا صلاحيته بالوقت المتفق عليه فإذا انقضى بطل التحكيم ولم يعد الحكم فيه صحيحاً.

قال الحنفية: إذا اصطلحا على حَكَمٍ يحكم بينهما في يومٍ معين وفي مجلس واحد، فهو جائز، فإن مضى ذلك اليوم أو قاما عن مجلسه ذلك لا يبقى حكماً؛ لأنها مؤقتة فلا تبقى بعد مضي الوقت [18].

أثر القضاء على صحة التحكيم

حين تحدث الفقهاء عن لزوم حُكم المحكَّم لم يعلقوه على إقرار القضاء؛ بل هو لازم لأطراف النزاع بمجرد صدوره عن عقد تحكيم صحيح – و سيأتي التنبيه على الفرق بين اللزوم و الإلزام .

ولكن تحدث الفقهاء عن مآل حُكم المحكَّم إذا عُرض على القضاء لقصد إقراره وتوثيقه, أو لقصد الإلزام به وتنفيذه, فإن كان موافقاً لرأي القاضي فلا إشكال في إقراره وتنفيذه، وإن كان مخالفاً لرأي القاضي فقد وقع الخلاف بين الفقهاء في هذه المسألة.

تحرير محل النزاع

لا خلاف بين الفقهاء أن التحكيم لا يصح إذا كان مخالفاً لنص أو إجماع, أو بعبارة أخرى: لا خلاف بينهم في نقض حُكم المحكَّم بمثل ما يُنقض به قضاء القاضي.

كما لا خلاف بينهم –كما تقدم– في عدم نقضه إذا وافق اجتهاد القاضي[18،29].

وإنما خلافهم منحصر في التحكيم الذي لم يخالف نصاً ولا إجماعاً ؛ ولكن خالفه اجتهاد القاضي الذي عُرض عليه حُكم المحكَّم ، فللفقهاء قولان في هذه المسألة :

القول الأول: صحة التحكيم ولو خالف حُكم المحكَّم اجتهاد القاضي.

وهذا قول الجمهور: فهو قول عند الحنفية [18], وهو مذهب المالكية [6،29], والشافعية[10], والحنابلة [16].

القول الثاني: عدم صحة التحكيم إذا خالف حُكم المحكَّم اجتهاد القاضي, وبه قال الحنفية [8،18].

دليل القول الأول (صحة التحكيم):

القياس على حكم القاضي فإنه لا ينقض باجتهاد قاضٍ آخر ما دام لم يخالف نصاً أو إجماعاً [18،29].

دليل القول الثاني (عدم الصحة):

القياس على الصلح فكما أن الصلح لا يتم إذا خالف اجتهاد القاضي فكذلك التحكيم [18].

ويُناقش بالفرق بين الصلح والتحكيم, وقد تقدم في التمهيد الفرق بينهما حيث إن التحكيم ملزم بذاته بخلاف الصلح الذي يتوقف على رضى الطرفين به.

وعلى هذا فشبه التحكيم بالقضاء أقرب من شبهه بالصلح فالقياس على الأول أصح من القياس على الثاني.

الترجيح:

الراجح من القولين هو الأول بأن التحكيم يصح ولو خالف حُكم المحكَّم اجتهاد القاضي لوجوه:

1. أنه لا فائدة من التحكيم إذا علقناه على موافقة اجتهاد القاضي؛ فإن كثيراً من أسباب اللجوء إلى التحكيم هو استقلاله عن القضاء ، وأحياناً لتخصص المحكَّم في القضية محل التحكيم فتوقف صحته على موافقة اجتهاد القاضي يسلب من التحكيم تلك الخصائص.
2. أن التحكيم نوع من القضاء ؛ ولكنه أضيق دائرة وأضعف سلطة, لذا فلا ينبغي أن يختلف عن القضاء في الخصائص الأخرى والتي منها عدم نقضه باجتهاد مثله.
3. أن القاعدة الأصولية تقول: "الاجتهاد لا ينقض بمثله" وحكم المحكم من أهم الاجتهادات وأخطرها حيث قد رضي به أطراف النزاع وأذعنوا له فكيف يُنقض بمثله؟

تنبيه في معنى الإلزام

من استقرأ الفقه الإسلامي وتضلّع من أحكامه أدرك الفرق بينه وبين القوانين الوضعية ، فإذا تجاوزنا العبادات إلى التنظيم المدني فضلاً عن التنظيم الجنائي والتي يتناولها كل من الشريعة والقانون ؛ فإننا سنجد فارقاً أساسياً هو أن الفقه الشرعي يتناول جميع ما يمكن أن يحدث بأسلوب يتسم غالباً بالبساطة مع العناية بالتفاصيل الدقيقة جداً التي لا يمكن أن نجد لها نظيراً في القوانين الوضعية هذا من جانب, ومن جانب آخر مهم مرتبط به هو أن الفقه يتناول الأحكام بارتباطها بالأشخاص سواءً كانوا تحت سلطة أم لا, وسواء كانوا ضمن دولة أو حتى مجموعة أم لا بخلاف القانون فإنما هو تنظيم صادر عن الدولة لذا فهو مرتبط بها وأحكامه في الغالب متعلقة بالدولة.

لنا أن نمثل بأمثلة كثيرة قبل أن نمثل بالتحكيم.

فمن ذلك العقود كعقد البيع، وعقد الإجارة، وعقود الأحوال الشخصية كعقد الزواج والطلاق.

كل هذه العقود تجد أنها تتم بحسب الفقه الإسلامي دون أن يشترط لها ما يشترطه القانون في كثير من الدول من التوثيق والكتابة أو الإشهار العقاري وإثبات الزواج والطلاق لدى المحكمة وغير ذلك.

فالفقه الإسلامي أشمل؛ إذ هو لا يمنع هذه التوثيقات بل يدعو إليها كما في قوله تعالى: "إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه ...", ولكنه لا يجعله شرطاً لا يتم العقد إلا به.

بحيث لا يُعترف بالعقد إلا مكتوباً؛ لأن نظرة الإسلام أوسع إذ هو ينظر إلى العقد في جميع الظروف الزمانية والمكانية فحتى في حالات عدم التمكن من كتابة العقد لظروف زمانية أو مكانية فإن الإسلام قد تكفل بحفظ حقوق المتعاقدين.

ولا يمنع الإسلام من التنظيم بمعنى أن ولي الأمر له أن ينظم توثيق العقود ولا يتعارض ذلك مع اعتبار صحتها في حال عدم توثيقها.

تطبيق ذلك على عقد التحكيم

حين تحدث القانون عن التحكيم قيّد الإلزام به بإيداع قرار التحكيم لدى المحكمة، بمعنى أنه لا يملك الإلزام بقرار التحكيم إلا السلطة القضائية، والمُحكّم لا سلطة له.

ولكن الفقه الإسلامي يختلف في نظرته استناداً إلى فلسفته حيث لا تنفك العقود عن العقيدة والإيمان؛ لذا نجد الفقهاء يفرّقون بين الإلزام ديناً والإلزام قضاءً فقد تكتسب كثير من العقود الإلزام بها ديناً وإن كانت لا تتوفر فيها شروط الإلزام قضاءً.

فمثلاً لو اشترى زيد من عمرو سلعة فأنكر عمرو أنه باعها وليس لزيد من شهود فهذا العقد لازم لعمرو ديناً وإن لم يلزم قضاءً إذ القاضي لا يملك على عمرو سوى اليمين في هذه الحال فإذا حلف – مثلاً – كاذباً بأنه لم يبع زيداً تلك السلعة لم يملك القاضي إلزامه بشئ.

ولكنه في هذه الحال قد لزمه البيع ديناً فهو آثم بفعله وظالم وآكل للمال بغير حق فيُسأل عن كل ذلك يوم القيامة.

هذا التفريق لا يمكن تصوره لدى القانون, لذا فحُكم المحكَّم يعتبر لازماً للطرفين ديناً بمجرد صدوره وفق الأسس الصحيحة, وأما الإلزام به فهذا إجراء سلطوي يملكه من لديه السلطة التنفيذية سواء كان القاضي أو الحاكم أو حتى شيخ القبيلة مثلاً.

الخاتمة: أهم النتائج والتوصيات .

1. التحكيم هو تولية الخصمين حاكماً يحكم بينهما .
2. الفارق الأساسي بين التحكيم والصلح هو في الإلزام عند صدور حُكم المحكَّم بخلاف الصلح .
3. الأصل في التحكيم أن يكون بتراضٍ من أطراف النزاع ، ولا يصح التحكيم إذا ثبت عدم الرضا من أحد الأطراف في أصل التحكيم .
4. مراحل التحكيم تتدرج فأولها مرحلة الاتفاق على التحكيم والمحكَّم, ثم مرحلة الشروع في التحكيم قبل البتّ فيه, ثم المرحلة الثالثة هي مرحلة البتّ فيه وصدور حُكم المحكَّم, وهي تختلف من حيث الحكم .
5. بعد المرحلة الأولى وقبل الثانية أي بعد الاتفاق على التحكيم, وقبل الشروع فيه، فعامة أهل العلم على أن التحكيم يبطل بالرجوع عنه .
6. بعد المرحلة الثانية وقبل الثالثة أي بعد الشروع في التحكيم وقبل البتّ فيه (صدور حُكم المحكَّم) فالأرجح هو عدم اعتبار الرضا في هذه الحال بل الشروع في التحكيم سبب للإلزام به حفاظاً على الحقوق؛ إذ إن القول بغير ذلك يسلب التحكيم خصوصيته فيصيّره ضعيفاً, ويسلط أي طرف على نقضه حين يشعر بتوجه الحكم ضده.
7. لو اتفقت جميع أطراف النزاع على إلغاء التحكيم فالأظهر بطلانه إذا تحقق اتفاق الأطراف على تركه ، ويبقى حق المحكَّم (أو هيئة التحكيم) في العوض تحكمه قواعد أخرى .
8. بعد المرحلة الثالثة (بعد صدور حُكم المحكَّم) فعامة الفقهاء على عدم اشتراط الرضا في هذه الحال فلا أثر لرفض الحكم من أحد أطراف النزاع وعدم رضاه على صحة التحكيم .
9. اشترط الفقهاء أن يكون المحكّم أهلاً للتحكيم, ولكن تفسير هذه الأهلية يختلف من مذهب إلى آخر، وبعض صفات الأهلية محل اتفاق بين المذاهب الفقهية, وبعضها محل خلاف, وفقد صفة من صفات الأهلية يمنع صحة التحكيم.
10. شروط الأهلية المتفق عليها : العقل والإسلام في التحكيم بين مسلمين والبلوغ
11. عامة الفقهاء – وهو الأرجح – على أن شرط الإسلام في المحكّم مطلق سواء كان التحكيم بين مسلمين أو كان أطراف النزاع من غيرهم ، فلا يصح التحكيم من غير المسلم .
12. العدالة شرط عند الجمهور ، وليست شرطاً عند الحنفية فيصح تحكيم الفاسق لأنه أهل للشهادة .
13. الجمهور على اشتراط الاجتهاد وهو الأظهر .
14. عامة الفقهاء على اشتراط الذكورة في المحكَّم كما في القضاء

15. لم يتحدث الفقهاء عن القانون الذي يحكم به المحكَّم وسبب ذلك أنه معلوم من الدين بالضرورة أنه لا يجوز الحكم بغير شرع الله تعالى كما تواترت به الآيات والسنن .
16. جرى في البحث توضيح بشأن اشتراط القانون الإسلامي واشتراط الإسلام في المحكَّم.
17. لما كان شأن التحكيم أقل من شأن القضاء من حيث شموليته لجميع الأحكام فقد حصر الفقهاء صحة التحكيم في دائرة أضيق من دائرة القضاء, وقد عبّر كثير منهم عن هذه الدائرة بما يصح فيه الصلح فقط فيصح فيه التحكيم وما لا فلا على اختلاف بينهم فيما يشمله التحكيم .
18. كثير من الفقهاء عمل على إخراج الحدود والقصاص من محل التحكيم ، واتفقوا في الجملة على شموليته للحقوق المالية .
19. اشترط الفقهاء المتقدمون في حال تعدد المحكمين أن يتفقوا على الحكم, فإن لم يتفقوا لم يصح التحكيم ، ويرى الباحث أن الترجيح بالأغلبية في حال تعدد المحكّمين لا يعارض ما ذكره الفقهاء المتقدمون إذ هم قد اتفقوا على أن التحكيم عقد يتم برضا أطراف النزاع، وإذا كان من شروطه القبول بحُكم المحكَّم بالأغلبية فالمسلمون على شروطهم فيلزمهم القبول برأي الأغلبية.
20. لم يتوسع الفقهاء في الحديث عن مهلة التحكيم والذي يعبرون عنه في الغالب بتوقيت التحكيم, وذلك لأن الحاجة إلى تعليق التحكيم بوقت قليل بخلاف ما أصبحت عليه الحال في هذا العصر من أهمية عامل الوقت ، ومع هذا فإننا وجدنا من الفقهاء من ناقشوا توقيت التحكيم وعلقوا صلاحيته بالوقت المتفق عليه فإذا انقضى بطل التحكيم ولم يعد حُكم المحكَّم صحيحًا.
21. حين تحدث الفقهاء عن لزوم حُكم المحكَّم لم يعلقوه على إقرار القضاء؛ بل هو لازم لأطراف النزاع بمجرد صدوره عن عقد تحكيم صحيح ؛ ولكن تحدث الفقهاء عن مآل حُكم المحكَّم إذا عُرض على القضاء لقصد إقراره وتوثيقه, أو لقصد الإلزام به وتنفيذه، فإن كان موافقاً لرأي القاضي فلا إشكال في إقراره وتنفيذه وإن كان مخالفاً لرأي القاضي وليس مخالفاً لنص أو إجماع ، فالأرجح أن حُكم المحكَّم يصح ولو خالف اجتهاد القاضي .
22. حرص الباحث على توضيح معنى الإلزام في الفقه , فبين أن حُكم المحكَّم يعتبر لازماً للطرفين ديناً بمجرد صدوره وفق الأسس الصحيحة وأما الإلزام به فهذا إجراء سلطوي يملكه من لديه السلطة التنفيذية سواء كان القاضي أو الحاكم أو غيرهما.

التوصيات :

1- اعتماد الشريعة الإسلامية المرجع لكل مسلم يتولى التحكيم ، وهي ولله الحمد كافية شافية ، والفقه الإسلامي أوسع تراث قانوني على الإطلاق ، والمسلم يعتقد يقيناً أن غاية العدل وذروته في الشريعة الإسلامية .
2- بذل أقصى الجهد لإقامة مراكز للتحكيم على وفق الشريعة الإسلامية ، ودعم القائم منها ، وجمع الطاقات وتوحيد الجهود كي تأخذ مثل هذه المراكز مكانتها بين مراكز التحكيم المشهورة .
3- إطلاق مشروع يشبه مجلة الأحكام العدلية ولكنه شامل لجميع المذاهب الفقهية يتناول الأحكام المهمة في الفقه والتي يحتاجها المحكَّم في التحكيم .

المراجـــــع

1. أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، **معجم مقاييس اللغة**، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، 1399هـ - 1979م.
2. زين الدين عبد الرؤوف المناوي ، **التوقيف على مهمات التعاريف** ، الطبعة الأولى ، عالم الكتب . القاهرة ، 1410هـ - 1990م.
3. لسان العرب، محمدبن مكرم بن علي، ابوالفضل، جمال الدين ابن منظور، الطبعة الثالثة، دار صادر ، بيروت ، 1414هـ.
4. قاسم بن عبد الله بن أمير علي القونوي ، **أنيس الفقهاء** ، دار الوفاء ، تحقيق أحمد بن عبد الرزاق الكبيسي، جدة، السعودية 1407هـ - 1987م.
5. محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز بن أحمد بن عبد الرحيم بن عابدين ، **الدر المختار مع حاشية ابن عابدين** ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي القاهرة ، 1386هـ- 1966م.
6. ابن فرحون المالكي ، **تبصرة الحكام في أصول الأقضية و مناهج الأحكام** ، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ، 1416هـ - 1995م .
7. فخر الدين عثمان بن علي الزيلعي الحنفي ، **تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ** ، الطبعة الأولى ، دار الكتب الإسلامي، المطبعة الكبرى الأميرية – بولاق، القاهرة ، 1313هـ.
8. محمد بن أمين الشهير بابن عابدين، **حاشية ابن عابدين** ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي ، القاهرة ، 1966 1386.
9. علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي الشهير بالماوردي، **الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني** ، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، تحقيق: علي محمد معوض – عادل أحمد عبد الموجود، بيروت – لبنان ، 1419 هـ -1999 م.
10. محي الدين النووي, **روضة الطالبين وعمدة المفتين**, **الطبعة** الأولى، دار **الكتب العلمية** ، تحقيق : عادل أحمد عبد الموجود – على محمد معوض، بيروت، 1419هـ.
11. محمد الخطيب الشربيني، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج ، دار الفكر ، بيروت ، 1386هـ.
12. علاء الدين أبي الحسن المرداوي ، **الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف المطبوع مع الشرح الكبير** ، الطبعة الأولى ، دار هجر ، **تحقيق : د .عبد الله** بن عبد المحسن **التركي**، 1418هـ-1997م.
13. منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتى الحنبلى ، **دقائق أولي النهى لشرح المنتهى المعروف بشرح منتهى الإرادات** ، الطبعة الأولى، عالم الكتب، 1414هـ - 1993م .
14. الباجي أبي الوليد سليمان بن خلف، **المنتقى شرح الموطأ** ، دار الكتاب العربي، بيروت، 1403هـ - 1983م.
15. أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي ، **الذخيرة** ، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي- بيروت ، 1994م .
16. منصور بن يونس بن إدريس البهوتي ، **كشاف القناع عن متن الإقناع**، دار الفكر، تحقيق: هلال مصيلحي - مصطفى هلال، بيروت ، 1402هـ .
17. كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي المعروف بابن الهمام، **شرح فتح القدير** ، دار الفكر ، بيروت 1970م -1390هـ.

18. عماد الدين الأشفورقاني، **صنوان القضاء وعنوان الإفتاء** ، **دار النشر** وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، الكويت، 2001.
19. محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي، **المبسوط**، دار المعرفة، بيروت 1414هـ - 1993م.
20. أكمل الدين محمد بن محمود البابرتي، **شرح العناية على الهداية** ، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1412 هـ.
21. قحطان بن عبدالرحمن الدوري، **عقد التحكيم في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي** ، الطبعة الأُولى دار الفرقان للنشر والتوزيع عَمَّان، الأُردن، سنة 1422هـ-2002م.
22. مطبوع مع حاشية الدسوقي، للمؤلف أحمد بن محمد بن أحمد العدوي ، أبوالبركات الشهير بالدردير ، دار الفكر ، بدون طبعة و بدون تاريخ .
23. ابن قدامة، **روضة الناظر وجنة المناظر**، **الطبعة** الثانية ، مؤسسة الريّان للطباعة والنشر والتوزيع، **القاهرة**، 1423هـ-2002م.
24. الشاطبي ، **الموافقات** ، الطبعة الأولى ، تحقيق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان دار ابن عفان، 1417هـ/ 1997م.
25. محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني **الشنقيطي**، **مذكرة في أصول الفقه**، **الطبعة** الخامسة ، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة ، 2001 م.
26. عبد العزيز بن عبد الله بن باز، **وجوب تحكيم شرع الله ونبذ ما خالفه** ، الطبعة الخامسة، الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد ، إدارة الطبع والترجمة ، 1409هـ.
27. إياد محمود بردان، **التحكيم والنظام العام** ، الطبعة الأولى ، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت لبنان ، 2004.
28. ابن عرفة الدسوقي ، **حاشية الدسوقي على الشرح الكبير** ، مطبعة عيسى البابي الحلبي 1939- 1358هـ.
29. عبد الوهاب البغدادي، **المعونة على مذهب عالم المدينة** ، مكتبة نزار الباز ، تحقيق: عبد الحق حميش، مكة المكرمة ، 1420هـ - 1999م.
30. محمد ناصر الدين الألباني ، **صحيح الترغيب والترهيب** ، الطبعة الأولى، مكتبة المعارف - الرياض 1421هـ - 2000م.

درجة التمكين الإداري المدرسي ومعوقات ممارسته كما يراها مديرو المدارس الحكومية بمحافظة الإحساء

The degree of school Administrative empowerment and its Obstacles as seen by School Principals' in Al–hassa Government

*د. فتحي محمد علي أبو ناصر

ملخص

يعد التمكين الإداري أحد اتجاهات التطوير السائدة والمتعلقة بالجانب الإنساني داخل المؤسسات التعليمية، وتسعى هذه الدراسة إلى إبراز أهمية التمكين الإداري المدرسي كعامل مهم في تطوير العملية التعليمية والتربوية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التمكين الإداري ومعوقات ممارسته لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، في ضوء بعض المتغيرات. واشتملت عينة الدراسة على (179) مديراً؛ أي ما نسبته (20.69%) من مجتمع الدراسة خلال العام الدراسي1434/1433هـ. ولجمع البيانات تم تطوير أداة تكونت من جزأين رئيسين مثلت التمكين الإداري ومعوقاته، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا لثبات جزئي الأداة (0.87) و(0.95) على الترتيب ولتحليل البيانات، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب تحليل التباين المتعدد. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التمكين الإداري المدرسي على أداة التمكين الكلية تمثل درجة بمستوى عالٍ. كما أظهرت أن درجة الموافقة على المعوقات الكلية تمثل درجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على محوري الأداة الكلية، تعزى لمتغيرات الدراسة عند مستوى (α=0.01). وأوصت الدراسة على تكثيف الدورات التدريبية لمديري المدارس حول التمكين الإداري لتجاوز المعوقات.

–الكلمات المفتاحية:

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري المدرسي، معوقات، مديرو المدارس

*Dr. Fathi Mohammed Abu –Nasser

Abstract

Administrative empowerment is one of the prevailing human side's management development trends in Educational Institutions. This study highlights the importance of school Administrative empowerment as an important factor for educational process Development. This study aimed to find out the degree of administrative empowerment and its Obstacles to the principals of public schools in al-hassa Government in Saudi Arabia, in light of some variables. A simple random sample of (179) male and female school principals was drawn. This sample represented (20.69 %) of the whole study community during the academic year 1433/1434 A.H. For the purpose of data collection, a questionnaire covering different aspects of administrative school empowerment and obstacles was developed. Cronbach alpha reliability coefficient for the main domains of the questionnaire was found to be (0.95) for empowerment and (o.87) for obstacles. MANOVA, means and standard deviation were calculated. Findings of the study revealed that most school principals had a high degree of administrative school empowerment and a medium degree of empowerment obstacles. No significant differences in the responses existed due to the study variables for administrative empowerment as well as empowerment obstacles (α=0.01). The study recommended intensive training for principals on administrative empowerment to overcome the obstacles.

[البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات التربوية بالدورة 31 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* جامعة الملك فيصل – المملكة العربية السعودية

*King Faisal University - KSA

مقدمـة

أظهرت السنوات الماضية تطورات وتحديات كبيرة كان لها العديد من الانعكاسات الإيجابية على إدارة الموارد البشرية بشكل عام، وإدارة الموارد البشرية في القطاع التربوي بشكل خاص، حيث أولت المؤسسات والمنظمات التربوية الاهتمام بالعمليات الإدارية الهادفة الى تفعيل وتطوير المؤسسات.

ورغم أن مفهوم التمكين (empowerment) لم يظهر إلا في العقد الأخير من القرن العشرين، إلا أنه يعود إلى أوائل ذلك القرن مع تزايد الدعوات إلى الإدارة الإنسانية وديمقراطيتها وإلى مشاركة كافة أفراد التنظيم في صناعة واتخاذ القرار الذي سينفذونه. ويمثل التمكين الإداري أهمية في العمليات الإدارية المعاصرة في ظل التطورات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية التي يشهدها عالمنا الحالي، وفي تشجيع الإبداع الفردي والجماعي على حد سواء، وحيث إن السياسات الإدارية تعتبر إحدى محددات التمكين الإداري فقد حظي مفهوم التمكين منذ بداية 1980 باهتمام متزايد من قبل الأكاديميين والممارسين المهتمين بقضية الموارد البشرية (ملحم،2006)[1].

ويهتم مفهوم التمكين الذي يتضمن إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات، وتحفيزهم على المشاركة والمبادرة باتخاذ القرارات المناسبة ومنحهم الحرية والثقة لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة بشكل رئيسي بتوثيق العلاقة بين الإدارة والعاملين، والمساعدة على تحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وكسر الجمود الإداري، والتنظيمي الداخلي بين الإدارة والعاملين، وهو ما يجعل الاهتمام بمبدأ تمكين العاملين عنصرا أساسياً لنجاح المنظمات. كما ينظر إليه على أنه تحرير الإنسان من القيود، وتشجيع الفرد، وتحفيزه، ومكافأته على ممارسة روح المبادرة، والإبداع(الجهني، 2011)[2].

ويرتبط مفهوم التمكين بمنح العاملين في المستويات الإدارية المختلفة قدرًا متزايدًا من الثقة بقدراتهم واستعداداتهم لممارسة مختلف المهام الأدائية بحرية دون الرجوع إلى مستويات أعلى؛ وعليه فمن البديهي أن ينطوي مفهوم التمكين أيضًا على تحمل المسؤولية (القواقنة،2007)[3]. ومن ناحية أخرى يرتبط التمكين بمجال الحوافز في الإدارة، إذ يشكل منح الفرد العامل في التنظيم قدراً من الثقة بقدراته واستعداداته حافزًا له نحو تقديم المزيد من الإنجاز والإتقان والجودة في الأداء (الجهني، 2011)[2].

ويضيف اتوري (Ettorre,1997)[4] أن التمكين الإداري يكمن في منح العاملين القدرة والاستقلالية في وضع القرارات وإمكانية التصرف كشركاء في العمل مع التركيز على المستويات الإدارية. والتمكين لا يعني فقط تفويض العاملين لصلاحيات صنع القرار، ولكنه أيضاً وضع الأهداف والسماح للعاملين بالمشاركة. ويعتبر موضوع دراسة التمكين الإداري من الموضوعات الإدارية الحديثة التي تنال اهتمام العاملين في مجال الإدارة المدرسية، لهذا تأتي هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، وللوقوف على المعوقات التي تقف أمام تمكين مديري المدارس كما يراها المديرون أنفسهم (حسن،2002)[5].

الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد التمكين الإداري أحد اتجاهات التطوير السائدة والمتعلقة بالجانب الإنساني داخل المؤسسات عامة، والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، إذ تعد العلاقة بين المديرين والعاملين في المؤسسة حجر الأساس لنجاح تبني أساليب التطوير داخل المؤسسات المختلفة. ويعرف التمكين الإداري على أنه "منح الموظفين السلطة والقدرة على اتخاذ القرارات،

والاستجابة للمستفيدين، والمبادرة لحل المشكلات بطريقة مباشرة دون الرجوع للمركز" (عبد الوهاب،1997)[6]. وعرفه فتحي (2003)[7] بأنه "تشجيع العاملين لينهمكوا في العمل أكثر ويشاركوا في اتخاذ القرارات ونشاطات تؤثر على أدائهم للوظيفة ". كما عرفه هواري (2000)[8] أنه "إعطاء الأفراد ميزانيات وأموال وموارد، إلى جانب إعطائهم سلطات في حل المشاكل وتنفيذ الحلول التي يقررونها دون الرجوع إلى أعلى". كما عرف جينودو (Ginnodo,1997,28) [9] التمكين بأنه "الإجراء الذي يقوم به كل من المديرين والموظفين عند حل مشاكل كانت تقليدياً مقصورة على المستويات العليا في المنظمة". ويشير أفندي(2003)[10] أن التمكين هو "إعطاء الصلاحية للعاملين في وضع الأهداف الخاصة بعملهم واتخاذ القرارات وحل المشكلات في نطاق مسؤولياتهم وسلطتهم".

وتوصلت دراسة فرانز (Franz, 2004) [11]إلى وجود علاقة مهمة بين التمكين الإداري من جهة والعدالة التنظيمية من جهة أخرى، وجدت علاقة مهمة بين التمكين الإداري وبين كل من الرضا والولاء وتدوير العمل وضغوط العمل. كما بين ميرل ومردث (Murrel and Meredith, 2000) [12]أن التمكين يتضمن أن يقوم شخص ما بمسؤوليات أكثر وسلطة من خلال التدريب والثقة والدعم العاطفي. والتمكين لا يعني إعطاء الموظف القوة بل يعني إتاحة الفرصة له لتقديم أفضل ما عنده من خبرات ويؤدي ذلك إلى التفوق والإبداع في العمل. كما أن تمكين العاملين هو الصيغة التي تتردد في مجال الفكر الإداري بعد أن تحول الاهتمام تماماً من نموذج منظمة الأمر والضبط (Command and Control Organization) إلى ما يسمى الآن بالمنظمة الممَكنة (Empowered Organization) وما يتبع ذلك من تغيير التنظيم لهرمي متعدد المستويات إلى المفلطح (Flat) قليل المستويات (أفندي، 2003)[10].

ويمكن وصف التمكين الإداري بأنه استراتيجية تنظيمية، ومهارة جديدة تهدف لإعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة مع توفير كامل الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنياً وسلوكياً لأداء العمل مع الثقة التامة فيهم. كما يمكن استخلاص أن التمكين يحقق زيادة النفوذ الفعال للأفراد وفرصاً للعمل بإعطائهم المزيد من الحرية لأداء مهامهم، ويركز على القدرات الفعلية للأفراد في حل مشاكل العمل والأزمات، إلى جانب أنه يستهدف تمكين العاملين استغلال الكفاءة التي تكمن داخل الأفراد استغلالاً كاملاً، ويجعل الأفراد أقل اعتماداً على الإدارة في أداء نشاطهم ويعطيهم السلطات الكافية في مجال تقديم الخدمات المؤسسية ويجعل الأفراد مسئولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.

وللتمكين فوائد عديدة منها أنه يضمن فعالية الأداء، وكذلك فعالية استغلال الموارد البشرية بفاعلية، كما يؤدي إلى رفع قيمة العمل ليصبح ذا معنى وأكثر تحفيزا، ويرى فراجوز (Fragose, 1999,34)[13] أن التمكين يعزز الشعور الإيجابي لدى العاملين ويزودهم بالإحساس والتوازن الشخصي والمهني، ويعطي الفرصة لممارسة التمارين الذهنية لإيجاد البدائل والطرق الفعالة لتنفيذ أعمالهم، بالإضافة إلى تعزيز الرضا الوظيفي لديهم. كما يرى ملحم(2006)[1] أن التمكين يحقق الفوائد الآتية:تحسين نوعية الخدمة وجودتها، وضمان فعالية المنظمة التعليمية، والانفتاح المباشر والثقة بين منسوبي المؤسسات التعليمية من خلال الاستفادة من توجيهاتهم وآرائهم حول مستوى جودة الإدارة أو الخدمة المقدمة، وزيادة فعالية الاتصالات داخل هذه المؤسسات، وإيجاد العلاقة المتينة والمستدامة بين المدرسة وأفرادها؛ والسرعة في إنجاز المهام والإجابة عن التساؤلات نتيجة غياب البيروقراطية في إدارتها، وتحسين دافعية والتزام المعلمين والإداريين فيما يتعلق بتنفيذ المهام التعليمية، وتمكين المديرين من تحديد المعلمين الموهوبين، وتمكينهم من تكريس المزيد من الوقت للشؤون الإدارية المهمة.

ويرى شورت (Short, 1994)[14] أن التمكين يفيد كلاً من المنظمة والفرد، حيث يحقق التمكين للمؤسسة ارتفاع الإنتاجية، وانخفاض نسبة الغياب وتدوير العمل، وتحسين جودة الإنتاج أو الخدمات، وتحقيق مكانة متميزة، بالإضافة إلى زيادة القدرة التنافسية وزيادة التعاون على حل المشكلات، وارتفاع القدرات الإبداعية. وأما فيما يتعلق بالفرد فيعمل التمكين الإداري على إشباع حاجات الفرد من تقدير وإثبات الذات، وارتفاع مقاومة الفرد لضغوط العمل، وارتفاع ولاء الفرد للمنظمة، وإحساس الفرد بالرضا عن وظيفته ورؤسائه، بالإضافة إلى ارتفاع الدافعية الذاتية للفرد، وتنمية الشعور بالمسئولية، وربط المصالح الفردية مع مصالح المنظمة. وتوصلت دراسة هونج (Hung, 2005)[15] الهادفة إلى تعرف العلاقة بين درجة تمكين معلمي المدرسة المتوسطة في منطقة كومسيونج التعليمية في تايوان والرضا الوظيفي لهم عن العمل، وقد تكونت العينة من (450) معلماً في المدارس الحكومية التايوانية، إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين تمكين المعلم وأبعاد الرضا عن العمل، باستثناء بعد واحد هو بعد (الأمن).

وتتعدد وسائل التمكين الإداري للعاملين حيث اقترح لوثانز (Luthans, 1992)[16] بعض الوسائل التي يمكن للإدارة استخدامها لتمكين العاملين لديها ومنها: التعبير عن ثقة الإدارة في قدرات العاملين، وأن تعبر الإدارة عن الآمال والتوقعات العالية المتعلقة بإمكانيات العاملين ومستوى أدائهم ، والسماح للعاملين بالمساهمة في عملية اتخاذ القرار، ومنح العاملين الحرية والاستقلالية في اختيار الطريقة التي يرونها لتنفيذ أعمالهم، وأن تقوم الإدارة بوضع وتحديد طموحات العاملين وأهدافهم، وأن تستخدم القيادة الإدارية النفوذ والسلطة وبطريقة إيجابية وأن تحد من استخدام سلطة الإجبار والإكراه.

أساسيات التمكين الإداري

يشير كل من ستير وويلكنسون إلى أن أساسيات التمكين الإداري تتكون من سبعة مبادئ مستمدة من الحروف الأولي لكلمة Empower؛ حيث يمثل كل حرف من هذه الكلمة مبدأ من مبادئ التمكين الإداري وهي:
(Wilkinson,1998)[18] (stir,2003)[17]

1 . تعليم العاملين Education (E)؛ حيث ينبغي تعليم كل فرد في المؤسسة لأن التعليم يؤدي إلى زيادة فعالية الأمر الذي يؤدي بدوره إلى نجاحها.

2 . الدافعية Motivation (M) ؛ على الإدارة أن تخطط لكيفية تشجيع المرؤوسين لتقبل فكرة التمكين ولبيان دورهم الحيوي في نجاح المؤسسة من خلال برامج التوجيه والتوعية، وبناء فرق العمل المختلفة، واعتماد سياسة الأبواب المفتوحة للعاملين من قبل الإدارة العليا.

3 . وضوح الهدف Purpose (P)؛ إذ إن جهود التمكين الإداري لن يكتب لها النجاح ما لم يكن لدى كل فرد في المنظمة الفهم الواضح والتصور التام لفلسفة ومهمة وأهداف المؤسسة.

4 . الملكية Ownership (O) ؛ وهي وسيلة أو أداة لتنظيم علاقات مستقرة ما بين الأفراد أو الوحدات المختلفة وتتطلب التقارب والتعاون المشترك, والاتفاق حول حد أدنى من المرجعيات المشتركة تسمح بالتفاهم والاعتراف بالمصلحة العليا.

5 . الرغبة في التغيير Willingness to change (W)؛ حيث إن نتائج التمكين يمكن أن تقود المنظمة إلى الطرق الحديثة في أداء أعمالها اليومية وما لم تشجع الإدارة العليا والوسطى على التغيير فإن وسائل الأداء ستؤدي إلى الفشل.

6 . نكران الذات Ego – elimination(E) ؛ تقوم الإدارة في بعض الأحيان بإفشال برامج التمكين الإداري قبل البدء بتنفيذها كما يتصف بعض المديرين بحب الذات والرغبة بالسلطة والسيطرة وينظرون إلى التمكين على أنه تحد لهم وليس طريقاً لتحسين مستوى التنافسية للمنظمة، أو فرصة لنموهم شخصيا كمديرين وكموجهين.

7 . الاحترام Respect (R) ؛ إن جوهر التمكين هو الاعتقاد بأن كل عضو في المنظمة قادر على المساهمة من خلال تطوير عمله والإبداع فيها ، وما لم يشكل احترام العاملين فلسفة جوهرية في المؤسسة فإن عملية التمكين لن تقدم النتائج المرجوة.

ويقترح ستر (Stirr,2003)[17] معادلة للتمكين الإداري تتكون من ثلاثة أحرف تمثل الأحرف الأولى عناصر المعادلة وهي: السلطة والمساءلة والإنجاز (Achievement and Authority and Accountability) ولتحقيق الإنجاز فإن على الإدارة والعاملين فيها قبول المسؤولية عن أفعالهم وقراراتهم، والمسؤولية يمكن أن تكون ممتعة للعاملين خاصة إذا تم تشجيعهم على تقديم أفكارهم للإدارة العليا وكان مسموح لهم ممارسة سلطاتهم على أعمالهم. فقد بينت دراسة العساف (2006)[19] حول التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية وجود علاقة إيجابية دالة بين مستوى ممارسة التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريسية ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية والاستمرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئة التدريس.

ويرى ملحم (2006)[1] أنه لابد من توفر مجموعة من المتطلبات الأساسية قبل وأثناء وبعد عملية التمكين لكي يتم التطبيق الناجح لتمكين العاملين في المؤسسات منها: الثقة الإدارية المتبادلة بين الأشخاص بما يسمح بإمدادهم بمزيد من المعلومات، وحرية التصرف والاختيار، وكذلك الدعم الاجتماعي لكي يشعر الموظفون بالتمكين الفعلي، فلا بد أن يشعروا بالدعم والتأييد من رؤسائهم وزملائهم، وهذا من شأنه أن يزيد من ثقة الموظف بالمنظمة، وبمرور الوقت يحدث زيادة في مستوى انتمائه التنظيمي.

أبعاد التمكين الإداري

للتمكين الإداري أبعاد مختلفة ويرى أُولسون(Olson, 2007) [20] أن للتمكين بعدين رئيسين هما: البعد المهاري ويقصد به اكتساب العاملين مهارات العمل الجماعي من خلال التدريب وخاصة مهارات التوافق وحل النزاع والقيادة وبناء الثقة، والبعد الإداري ويقصد به إعطاء حرية وصلاحية اتخاذ القرار لكل أعضاء المنظمة. ويرى توماس وفلتهاوس (Thomas & Velthouse,1990) [21] أن التمكين يتكون من أربعة أبعاد هي: حرية الاختيار وتعني درجة الحرية التي يتمتع بها الفرد في اختيار طرق تنفيذ مهام عمله، والفعالية الذاتية وتعني قدرة الفرد على إنجاز مهام عمله بنجاح استناداً إلى خبراته ومهاراته ومعرفته، ومعنى العمل ويعني إدراك الفرد أن المهام التي يؤديها ذات معنى وقيمة بالنسبة له وللآخرين وللمنظمة، والتأثير ويعني اعتقاد الفرد بأن له تأثيراً على القرارات التي يتم اتخاذها والسياسات التي تضعها المنظمة خاصة المتعلقة بعمله.

كما يرى آخرون (جواد،1992)[22] (اللوزي،1999)[23] (حيدر،2001) [24] (العبيدين،2004) [25]

(ناجي،2005) [26] أن للتمكين الإداري في المؤسسات أبعاداً متعددة منها: تنمية السلوك الإبداعي، وتفويض السلطة، ومحاكاة أو تقليد الرؤساء في سلوكهم، والعمل الجماعي، والتحفيز الذاتي، والتطوير الذاتي.

ويدعم نجاح التمكين بالمؤسسة الاهتمام بالحوافز التي تهم العاملين، إلى جانب توفر درجة فاعلة في بيان المعطيات التقويمية لهذه النواحي الأساسية في داخل المنظمة الإدارية (Gole, 1996) [28] (Ostroff, 1992) [27] .

كما يشير لوسون وهارسون (Lawson and Harrison,1999) [29] أن التدريب يعد مصدراً مهماً من مصادر إعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفايتها في أداء العمل. كما ركزت (إدعبيس,2002) [30]، و(الصيرفي,2003) [31] على أهمية مفهوم بناء فريق العمل خلال تدريب العاملين على التمكين الإداري ليكون له الأثر البالغ في تطوير قدراتهم فضلاً عن أن نتائج العديد من الدراسات اشارت الى أهمية التمكين الإداري (Adolphine,2009) [32] (Somech,2005) [33] في المؤسسات عامة والمؤسسات العليمة خاصة(Leech & Fulton, 2008; Levitt, 2008) [34]

مراحل لتنفيذ التمكين الإداري

إن تبني عملية التمكين ليست بحال من الأحوال اختيار سهل، وقد أوضح عدد من الباحثين أن تمكين العاملين عملية يجب أن تنفذ على مراحل: حدد باون ولولر (Bowen and Lawler,1995) [35] ثلاث مراحل من التمكين في المنظمات مروراً من التوجه للتحكم إلى التوجه للاندماج، كما أوضح ادوارد وجرين ولوقونز

(Edwards،2002) [36] Green. & Lgons, أن الأسلوب التدريجي أفضل الطرق لتمكين فرق العمل، فالمسؤوليات للإدارة الذاتية واتخاذ القرار يجب أن تعطى للعاملين بعد التأكد من حسن إعدادهم.

وأوصى فورد وفوتلر (Ford and Fottler,1995) [37] أيضاً بالتنفيذ التدريجي لتمكين العاملين فالأسلوب التدريجي يركز أولاً على محتوى الوظيفة ثم يتحول لاحقاً لإشراك الموظفين الممكنين في اتخاذ القرارات المتعلقة ببيئة المؤسسة وخلال مرحلة التمكين يمكن للإدارة متابعة تقدم الموظفين لتقييم استعدادهم ومستوى ارتياح المديرين للتخلي عن السلطة وهو ما جاء به أيضا (Rhodes, 1992) [38].

وتتعدد وسائل التمكين الإداري للعاملين حيث أقترح لوثانز (Luthans, 1992) [16]الوسائل الآتية التي يمكن للإدارة استخدامها لتمكين العاملين ومنها: التعبير عن ثقة الإدارة في قدرات العاملين، وأن تعبر الإدارة عن الآمال والتوقعات العالية المتعلقة بإمكانيات العاملين ومستوى أدائهم, والسماح للعاملين بالمساهمة في عملية اتخاذ القرار، ومنح العاملين الحرية والاستقلالية في اختيار الطريقة التي يرونها لتنفيذ أعمالهم، وأن تقوم الإدارة بوضع وتحديد طموحات العاملين وأهدافهم، وأن تستخدم القيادة الإدارية النفوذ والسلطة وبطريقة إيجابية وأن تحد من استخدام سلطة الإجبار والإكراه. وقد اقترح (حسين، 2009) [39] (ملحم،2006) [1] الخطوات الآتية لتنفيذ عملية تمكين العاملين:

الخطوة الأولى: تحديد أسباب الحاجة للتغيير، ويؤكد الطعاني(2011) [40] أن أول خطوة يجب أن يقرر المدير لماذا يريد أن يتبنى برنامجاً لتمكين العاملين، فإن شرح وتوضيح ذلك للمرؤوسين يساعد في الحد من درجة الغموض وعدم التأكد ويبدأ المرؤوسون في التعرف على توقعات الإدارة نحوهم، ولا بد أن يحدد المدير بشكل دقيق المسؤوليات التي ستعهد للعاملين من جراء التمكين. إذ أشارت دراسة كيرجن(kirgan,2010) [41] بعنوان العلاقة بين تمكين المعلمين

والسلوكيات القيادية الرئيسية في المدارس الثانوية– العلاقة الارتباطية بين تمكين المعلمين والقيادة التحويلية في المدارس، وهدفت الدراسة إلى بناء تصور حول العلاقة بين ممارسة القيادة التحويلية ودرجة التمكين لدى معلمي المدارس الثانوية والمتوسطة، وأجريت الدراسة على (185) معلماً من معلمي المدارس كبيرة الحجم في الولايات المتحدة الامريكية (التي يزيد عدد طلابها عن 900) طالب، إلى وجود ارتباط قوي بين درجة ممارسة القيادة التحويلية ودرجة تمكين المعلمين. كما بينت الدراسة أن المعلمين الذين يمارسون القيادة التحويلية لديهم مستوى عالٍ من التمكين أكثر من المعلمين الذين لا يمارسون القيادة التحويلية في المدارس المشمولة بالدراسة.

الخطوة الثانية: التغيير في سلوك المديرين، حيث أكدت يشير كيزيلوس (Kizilos, 1996) [42] أن بعض المديرين يكون قد أمضى العديد من السنوات للحصول على القوة والسلطة وهو في الغالب يكون غير راغب في التخلي أو التنازل عنها، وبالتالي يشكل تغيير سلوكيات المديرين للتخلي عن بعض السلطات للمرؤسين خطوة جوهرية نحو تنفيذ التمكين. وهذه الخطوة تتصل بتعلم كيفية التخلي عن السلطة قبل المضي قدماً وبشكل جدي في تنفيذ برنامج للتمكين الإداري وأن هناك حاجة ماسة للحصول على التزام ودعم المديرين.

الخطوة الثالثة: تحديد القرارات التي يشارك فيها المرؤسون، حيث أن تحديد نوع القرارات التي سيتخلى عنها المديرون للمرؤسين تشكل أحد أفضل الوسائل بالنسبة للمديرين والعاملين للتعرف على متطلبات التغيير في سلوكهم. فالمديرون عادة لا يحبذون التخلي عن السلطة والقوة التي اكتسبوها خلال فترة بقائهم فيها. لذا يفضل أن تحدد الإدارة طبيعة القرارات التي يمكن أن يشارك فيها المرؤسون بشكل تدريجي، ويجب تقييم نوعية القرارات بشكل مباشر (Dimitriades,2001)[43] . كما بينت دراسة الصرايرة (2008)[44]علاقة إيجابية بين مستوى النضج الوظيفي ودرجة تمكين المعلمين، وبين مستوى الأداء الإداري ودرجة تمكين المعلمين أيضاً.

الخطوة الرابعة : تكوين فرق العمل إذ لا بد أن تتضمن جهود التمكين استخدام أسلوب الفريق ، ويرى أُولسون (Olson 2007) [20] أن فرق العمل جزء أساسي من عملية تمكين العاملين وأن على المنظمة أن تعمل على إعادة تصميم العمل حتى يمكن لفرق العمل أن تبرز بشكل طبيعي. إذ أظهرت الدراسة التي أجراها دي وهنكن وديومر (Dee&Henkin&Duemer 2003) [45] أن المعلمين الممكنين (Teachers Empowered) أبدوا مستويات عالية من الالتزام التنظيمي وأن فريق العمل يميز بين الإدارة التمكينية والإدارة غير التمكينية، وأن قادة المدارس الذين يهتمون بتطوير استراتيجية شخصية لتمكين المعلم، يجب عليهم ابتكار طرق خاصة لنمذجة السلوك التمكيني للمعلمين.

الخطوة الخامسة: المشاركة في المعلومات حيث يحتاج المرؤسين لمعلومات عن وظائفهم والمؤسسة ككل لاتخاذ قرارات أفضل للمؤسسة، ويجب أن يتوفر لهم فرصة الوصول للمعلومات التي تساعدهم على تفهم المؤسسة والمساهمة في نجاحها.

الخطوة السادسة: اختيار الأفراد المناسبين وتوفير التدريب إذ يجب على المديرين اختيار الأفراد الذين يمتلكون القدرات والمهارات للعمل مع الآخرين بشكل جماعي، وبالتالي يفضل أن تتوافر للمنظمة معايير واضحة ومحددة لكيفية اختيار الأفراد المتقدمين للعمل (Bowen and Lawler, 1995) [35] .كما بينت دراسة أحمد، أبو الوفا،والهاجري (2011)[46] بعنوان التمكين الإداري وعلاقته بصنع القرار بمدارس التعليم الابتدائي بدولة الكويت، أن التوسع في مجالات تدريب المديرين وتنوع الأساليب المستخدمة في التدريب يعتبر أساسا في تمكين مديري المدارس في إدارة العمل المدرسي،

وتحسين كفاءتهم، كما بينت أن العمل المدرسي يحتاج إلى المزيد من المرونة في إدارته والسماح للمديرين بتطبيق ما يكتسبوه من معارف واتجاهات جديدة. وبينت أيضاً أنه لنجاح التمكين يجب اختيار العاملين وفقاً لمعايير تتعلق بالكفاءة.

الخطوة السابعة : الاتصال لتوصيل التوقعات حيث يجب أن يتم شرح وتوضيح ما المقصود بالتمكين، وماذا يمكن أن يعني التمكين للعاملين فيما يتعلق بواجبات ومتطلبات الوظائف، ويمكن أن تستخدم خطة عمل الإدارة وأداء العاملين كوسائل لتوصيل توقعات الإدارة للموظفين، وعلى المديرين أن يحددوا للمرؤسين أهدافاً يجب تحقيقها كل سنة، وتلك الأهداف يمكن أن تتعلق بأداء العمل أو التعلم والتطوير، فقد بينت دراسة (الخاجة,2006) [47] بعنوان "أثر المناخ التنظيمي على تمكين العاملين"، وأن هناك أثراً مهماً ذا دلالة إحصائية للمناخ التنظيمي على التمكين العاملين في أجهزة الحكومة الاتحادية بدولة الإمارات العربية المتحدة وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير معلومات العاملين ومهاراتهم ومعارفهم في العمل بصورة أفضل، مما يخدم الصالح العام.

الخطوة الثامنة: وضع برنامج للمكافآت والتقدير، ويجب أن تقوم المنظمة بتصميم نظام للمكافآت يتلاءم واتجاهها نحو تفضيل أداء العمل من خلال فرق العمل (Fisher & Bacon & Strock 1997) [48] . إذ بينت دراسة موي وهنكن وألن وروبرت (Moye and Henkin and Alan and Robert2005) [49] بعنوان: استكشاف الصلات بين التمكين والثقة بين المديرين والمعلمين، وشملت الدراسة (563) معلما في المدارس الابتدائية بمدارس مقاطعة يوربان في الولايات المتحدة الأمريكية واستخدمت المنهج الوصفي شبة التجريبي، حيث تم جمع البيانات من خلال أداة قام الباحثون بتطويرها لأغراض الدراسة اشتملت أربعة مجالات منها مفهوم التمكين، والتنافس بين المعلمين، وأثر التمكين، وأساليب التمكين. وبينت الدراسة أن المعلمين الذين تم تمكينهم في المدارس للقيام بالمهام أظهروا مستويات عالية من الثقة في مبادئهم، وأوصت الدراسة أن يتبع مديرو المدارس استراتيجيات تهدف لتعزيز الثقة، والصدق لدى المعلمين الذين تم تمكينهم. كما أوضحت دراسة قام بها تاركا وبوليب(Taria and Paulip, 2005) [50] أن المشرفين قاموا بممارسة التمكين اللفظي والسلوكي بطريقة قوية جداً وكان شعورهم بالثقة تجاه مخرجات التمكين منخفضة.

الخطوة التاسعة: عدم استعجال النتائج: إذ أن تبني برنامج للتمكين سيتضمن تغييراً، يتوقع أن تأخذ الإدارة والموظفين وقتهم لإيجاد المتطلبات الجديدة لبرنامج التمكين. وبالتالي يجب على الإدارة عدم استعجال الحصول على نتائج سريعة (Caudron, 1995) [51] .

فالتمكين عملية شاملة وتأخذ وقتاً وتتضمن جميع الأطراف في المنظمة ويقف أمام عملية التمكين الإداري للعاملين في المؤسسات كافة ومنها المؤسسات التربوية معوقات وتحديات والتي قد تؤدي إلى فشل كبير في عملية تطبيق التمكين الإداري ما لم يتم تفاديها من قبل الإدارة، وقد حددت دراسة (العبيدين وزياد، 2004) [25] مجموعة من المعوقات منها: عدم الرغبة في التغيير، والمركزية الشديدة في اتخاذ القرارات، وخوف الإدارة العليا من فقدان السلطة، وخوف العاملين من تحمل المسؤولية، وضعف نظام التحفيز ونظام المكافآت، وضعف التطوير والتدريب الذاتي للعاملين. وعملية التمكين حالها كحال أي عملية تطبيق داخل التنظيمات تواجه جملة من العقبات والتحديات ومنها البناء التنظيمي الهرمي، والمركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات(العتيبي,2004)[52] . إذ كشفت دراسة(المسيليم2012)[53] عن أهم الصعوبات التي تواجه متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت إذا ما تم التوجه نحو تمكين مديري المدارس، منها ضرورة تهيئة بيئة إدارية مناسبة للعمل على تطوير العلاقة بين إدارة المدرسة والمنطقة التعليمية، وكذلك مراجعة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وبينت الدراسة أنه ولنجاح عملية التمكين يجب الثقة بمديري المدارس

كقياديين وليس كمديرين فقط، وشملت عينة الدراسة (46) من القياديين في المناطق التعليمية على مستوى المديرين العاملين، ومديري الإدارات المراقبين، ورؤساء الأقسام .

وقد هدفت دراسة(القحطاني2013) [54] إلى التعرف على مستوى إدراك مديري مدارس التعليم العام لمفهوم التمكين الإداري للعاملين, وتحديد درجة ممارستهم للإدارة بالتمكين في المجالين الإداري والفني من أعمالهم واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(93) مديراً من مدارس التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يخلطون بين مفهوم تمكين العاملين والمفاهيم الأخرى كمفهوم تفويض السلطة، والمشاركة، والإدارة الذاتية، كما توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين كانت عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الخبرة، والمرحلة التعليمية، والإدارة التعليمية. كما أوضحت دراسة (الطعاني2011)[40] الهادفة إلى التعرف على درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك، وتكونت عينتها من (166) مديراً ومديرة، أن جميع أبعاد التمكين الإداري المتضمنة بأداة الدراسة حصلت على متوسطات مرتفعة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المستجيبين لدرجة التمكين الإداري تعزى لمتغير النوع، والمؤهل العلمي والتفاعل بينها، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المستجيبين لدرجة التمكين الإداري تعزى لمتغير الخبرة. وبحثت دراسة(الصرايرة 2008) [44] في العلاقة بين مستوى النضج الوظيفي لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وأدائهم الإداري وتمكين المعلمين، وقد بلغ عدد أفراد العينة (300) معلم ومعلمة، واستخدمت ثلاث استبانات لجمع البيانات، ومن بين النتائج التي تم التوصل إليها أن درجة تمكين المعلمين كانت مرتفعة وأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى النضج الوظيفي ودرجة تمكين المعلمين، وبين مستوى الأداء الإداري ودرجة تمكين المعلمين أيضا.

ومما سبق يتبين أهمية التمكين الإداري لمديري المدارس والإجراءات الهادفة لتفعيله، كما يلاحظ أن تنوع وتعدد الدراسات السابقة التي درس بعضها العلاقة بين التمكين والرضا الوظيفي كدراسة هونك (Hung, 2005) [15] ، و دراسة (الصرايرة 2008) [44] ، ودراسة (العساف2006) [19] ، ودراسة (الخاجة 2006) [47] ، ودراسة (الجهني 2011)[2]. فيما جاء بعضها الأخر بهدف اكتشاف ماهية التمكين كدراسة فرانز (Franz, 2004) [11]، و دراسة (الشريفي والتنح 2011)[55] ودراسة(الخاجة2006)[47] ، ودراسة دي وهنكن وديومر (Dee, Henkin & Duemer,2003) [45] .

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشكل الاهتمام بالتمكين الإداري للقيادات التربوية عنصراً أساسياً للمؤسسات والمنظمات التربوية لا سيما في ظل التحديات والتغيرات المتسارعة (حسين،2009)[39] . كما أن الإدارات العليا وخاصة في الدول النامية مازالت تعتقد بأن التمكين الإداري للعاملين سيكون على حساب نفوذها وسلطتها(Thomas &Velthouse,1990) [21] (Somech,2005) [33].

وتكمن أهمية مشروع تمكين المدرسة في رسم منهجية إشرافيه فاعلة وداعمة لتمكين المدرسة للقيام بأدوارها باستقلالية منضبطة من خلال الإشراف الداعم الذي يعمل على توفير متطلبات التمكين من صلاحيات وميزانيات تشغيلية ونظم عمل تسهم في تحقيق اللامركزية. كما تكمن أهمية التمكين المدرسي في ظل تعاظم مسؤولية القادة التربويين والمديرين عن فشل أو نجاح المدارس وأداء رسالتها نحو المجتمع وتحقيق التنمية، لذا أصبح الاهتمام بالإنسان وبإدارته وتوجيهه

وتحفيزه يفوق غيره من الأمور الأخرى المتعلقة بالمال، والتقنية، والهياكل التنظيمية، وذلك لكونه يزخر بقدرات كثيرة ملموسة.

ولأهمية الدور الذي يقوم به مديرو المدارس من أجل تحقيق الأهداف التربوية والارتقاء بمستوى التعليم، تشير بعض الدراسات إلى أن مديري المدارس قد لا يستطيعون اتخاذ العديد من القرارات لتنفيذ بعض الأنشطة التعليمية كتجريب المشاريع التعليمية كما بينت العديد من الدراسات دور أهمية التمكين الإداري (الخاجه،2006) [47] (الطعاني،2011)[40] (الجهني،2011) [2] (الشريفي والتنح،2011) [55] (المسيليم، 2012)[53](القحطاني،2013)[54]. وبينت دراسات أخرى معوقات وصعوبات تنفيذ التمكين الإداري المدرسي (حسين، 2009) [39] (الجهني،2011) [2] (المسيليم،2012)[53]وجاءت نتائج دراسات(Somech,2005)[33] (Adolphine,2008) [32] (Fulton&leech2008) [34] (Levitt, 2008)[56] لتعزز أهمية التمكين الإداري ودوره في تطوير المدارس. ونظراً لما يلاحظه الباحث خلال زياراته الميدانية لمدارس محافظة الأحساء – خلال التدريب الميداني لطلبه الماجستير في تربية الموهوبين– من تفاوت بين مديري المدارس في ممارسة التمكين الإداري ينعكس في ممارساتهم وأساليب إدارتهم. لذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة التمكين الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية ومعوقات ممارسته من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة التمكين درجة التمكين الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، كما يراها مديري المدارس الحكومية ؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة التمكين الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

2. ما معوقات ممارسة التمكين الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

3. هل تختلف درجة التمكين الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية باختلاف متغيرات: المؤهل العلمي, الخبرة في الإدارة، والنوع، وعدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى إلقاء الضوء على درجة ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، ولتحديد معوقات التمكين الإداري المدرسية كما يراها مديرو ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء، وذلك من خلال:

- تقديم إطار نظري يوضح مفهوم التمكين الإداري وأهميته ويحفز المختصين والباحثين على مزيد من الدراسات.

- التعرف على درجة التمكين الاداري المدرسي من وجهة نظر عينة الدراسة.
- التعرف على المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في ضوء متطلبات التمكين الإداري المدرسي من وجهة نظر عينة الدراسة.
- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الاستجابات وفقاً للمتغيرات الديموغرافية التالية: (المؤهل العلمي، الخبرة في الإدارة، والنوع، وعدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية).

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة من خلال النقاط الآتية:

- إنَّ مشروع التمكين المدرسي من المشاريع الطموحة، ويتوقع أن يُحدث نقلة نوعية في الإدارة المدرسية، لذا كان من الضروري معرفة الإمكانيات وكذلك الصعوبات والمعوقات التي تعترضه.
- تعد الدراسة إسهاماً في مجال الإدارة المدرسية بهدف الارتقاء بجودة العملية التربوية والتعليمية وإفادة المختصين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بالسبل المؤدية لذلك.
- تبرز هذه الدراسة أهمية التمكين المدرسي كعامل مهم في تطوير العملية التعليمية والتربوية.

حدود الدراسة: يحد من تعميم نتائج الدراسة الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني للدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1434/1433هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على درجة ممارسة التمكين الإداري ومعوقاتها من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء.

مصطلحات الدراسة

التمكين الإداري المدرسي: "يعني إيكال أمر إدارة جميع الشؤون التعليمية الإدارية والفنية إلى المدرسة ذاتها، مع تفويضها بالصلاحيات وإمدادها بالإمكانات التي تعينها على ذلك، مع وجود آلية واضحة للمتابعة والتقويم للمدرسة من الجهات الأعلى" (وزارة التربية والتعليم السعودية،2004) [57]. وإجرائياً، فقد تم اعتبار الدرجة الكلية للاستجابة على أداة الدراسة مؤشراً على درجة التمكين الإداري، وكذلك الحال بالنسبة لمحاور الأداة حيث اعتبرت الدرجة الكلية للاستجابة على فقرات المحور مؤشراً على درجة ممارسة التمكين المدرسي لذلك المحور.

الإدارة المدرسية: تعرف بأنها " جميع الجهود المنسقة القائمة على التخطيط والتنظيم المسبقين والتي يقوم بها مدير المدرسة بالمشاركة والتعاون مع الوكلاء والمعلمين والإداريين بهدف تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها " (أبو ناصر، 2012) [58] .

مدير (مديرة) المدرسة: عُرف بأنه " الرئيس المباشر لمدرسته التي هي وحدة التعليم التي لا يكون للتعليم كيان إلا بها، ومما يكون بها من نشاط وروح ومتعة لأبناء الأمة، ويتصل عمله مباشرة بزملائه المعلمين وأبنائه الطلبة، وهذا الاتصال المباشر هو العنصر الحي من التعليم، إذ يستطيع أن يقوم بدور فعال في توجيه المدرسين باعتباره قائداً لهم والمسئول عن مدرسته ". (الأغبري، 2000) [59]

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، وبلغ عددهم (865) فرداً خلال العام الدراسي 1434/1433هـ، فيما تكونت عينة الدراسة، فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من خلال قاعدة بيانات مديري ومديرات المدارس في إدارات التعليم لجعل العينة ممثلة، وتكونت من(179) مديراً ومديرة بواقع (20.69 %) من مجتمع الدراسة ويظهر الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول 1 : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

العينة	المتغير	المستوى / الفئة	العدد	النسبة
مديري المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية	المؤهل العلمي	بكالوريوس	104	58.1
		أعلى من بكالوريوس	75	41.9
	النوع	ذكر	95	53.1
		أنثى	84	46.9
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	33	18.4
		5 سنوات فأكثر	146	81.6
	عدد البرامج التدريبية	اقل من 6 برامج	59	33.0
		6 فأكثر	120	67.0
	الكلـــــــي		179	100.0

ويظهر الجدول (1) أن فئات أفراد عينة الدراسة موزعة بشكل مقبول ومتقارب، مما يجعل النتائج المترتبة عليها معبرة عن واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس ومعوقات هذا التمكين لدى أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة

1. بناء الأداة: لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبيان لمعرفة درجة ممارسة التمكين الإداري ومعوقات التمكين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وذلك من خلال:

• دراسة المفاهيم والمهارات والمجالات المتعلقة بعمل مديري المدارس في المملكة العربية السعودية بشكل خاص والأدب التربوي بشكل عام.

• الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات والمراجع المتعلقة بالتمكين الإداري والتفويض وغيرها من العمليات الإدارية المساندة للتمكين الإداري (الطعاني،2011) [40] (المسيليم،2012) [53] (حسين،2009) [39]

(Murrel And Meredith 2000) [12] (Stir,2003) [17] (Fragose,1999)[13] ، وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء رئيسة، تضمن الجزء الاول معلومات عامة عن المستجيب، وتضمن الجزء الثاني أداة التمكين الإداري وتكون من (26) فقرة موزعة في أربعة مجالات هي : تفويض السلطة، والتحفيز الذاتي، والعمل المشترك، التدريب وتنمية السلوك الإبداعي، فيما تضمن الجزء الثالث: أداة المعوقات التي تواجه التمكين الإداري المدرسي وتكون من (24) فقرة موزعة في أربعة مجالات هي: الصلاحيات ونظم العمل، الإعداد والتدريب، واستخدام السلطة واتخاذ القرارات، وتقبل التمكين والثقة بالمديرين، وشملت الأداة الكلية على (50) فقرة وفق تدرج خماسي لدرجة الموافقة على النحو التالي: (عالية جداً ، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وقد أعطيت هذه التقديرات أوزاناً رقمية هي: (5 ، 4 ، 3 ، 2 ،1) على التوالي بحيث يمثل الرقم (5) الدرجة العليا، والرقم (1) الدرجة الدنيا للفقرة، أما الدرجة العليا الكلية للمجال فتساوي عدد فقراته مضروباً في (5) والدرجة الدنيا تساوي عدد فقراته مضروباً في (1)، وللأداة الدرجة العليا تساوي عدد فقراتها مضروباً في (5) والدرجة الدنيا عدد فقراتها مضروباً في (1).

ولتحديد درجة التمكين الإداري المدرسي وللحكم على استجابات أفراد العينة، استخدمت المعادلة الآتية: (القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل) / عدد المستويات، وبذلك كانت المستويات على النحو الآتي:

$$(5 - 1) / 3 = 1.33$$

5 −3.67 : درجة تمكين بمستوى عالٍ

3.66 – 2.34 : درجة تمكين بمستوى متوسط

2.33 – 1 : درجة تمكين بمستوى منخفض

2 . صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة قام الباحث باختيار مجموعة من المحكمين (21) محكماً، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التعليمية من الجامعات السعودية، ووزارة التربية والتعليم السعودية، للاستفادة من آرائهم من

حيث درجة ملاءمة الفقرات وصياغتها، ودقة وسلامة بنائها لغوياً، ودرجة انتماء كل فقرة للمحور الذي صنفت فيه. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات ودُمِجَ أو حذف بعضُها، كما أضيفت بعض الفقرات الأخرى بناءً على رأي المحكمين. وقد بلغت الفقرات في الأداة الأولية (62) فقرة، وتم تعديل الفقرات من قبل الباحث حيث بلغ مجموع الفقرات التي أجمع المحكمون على صحتها وانتمائها وفقا لمحاورها (50) فقرة موزعة على جزيئين منفصلين أحدهما يختص بالتمكين الإداري والآخر يختص بمعوقات التمكين الإداري، حيث اعتبرت نسبة (85%) فأكثر من آراء المحكمين معياراً للحكم على صلاحية العبارة من عدمها.

3. ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لبنود الأداة، قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة بلغ عددها (60) مديرًا ومديرة من مديري مدارس منطقة الاحساء، وتظهر الجداول (2) و(3) معاملات الارتباط الداخلي لمجالات أداة الدراسة في أجزائها المختلفة وتعد هذه القيم مقبولة إحصائياً وجميعها دالة عند مستوى دلالة إحصائية (α=0.01).

جدول 2 : معاملات الارتباط الداخلي لمجالات التمكين الإداري المدرسي

المجال	تفويض السلطة	التحفيز الذاتي	العمل المشترك	التدريب وتنمية السلوك الإبداعي	التمكين الإداري ككل
تفويض السلطة	1				
التحفيز الذاتي	.665(**)	1			
العمل المشترك	.374(**)	.657(**)	1		
التدريب وتنمية السلوك الإبداعي	.463(**)	.473(**)	.437(**)	1	
التمكين الإداري ككل	.710(**)	.829(**)	.745(**)	.848(**)	1

** عند مستوى دلالة احصائية(0.01).

الجدول 3: معاملات الارتباط الداخلي لمجالات معوقات التمكين الإداري المدرسي

المجال	الصلاحيات ونظم المعلومات	الإعداد والتدريب	الإعداد والتدريب	استخدام السلطة واتخاذ القرار	تقبل التمكين والثقة بالمديرين
الصلاحيات ونظم العمل	1				
الإعداد والتدريب	.875(**)	1			
استخدام السلطة واتخاذ القرار	.709(**)	.819(**)	1		
تقبل التمكين والثقة بالمديرين	.792(**)	.651(**)	.750(**)	1	
المعوقات ككل	.779(**)	.809(**)	.850(**)	.844(**)	1

** عند مستوى دلالة إحصائية(0.01).

كما عمد الباحث إلى أخذ نفس العينة الاستطلاعية وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني. وتم حساب ثبات الأداة باستخدام كرونباخ ألفا، حيث تراوحت معاملات ثبات التجانس داخل محاور التمكين الإداري بين (0.70–0.80)، وللأداة ككل (0.87). وتراوحت معاملات ثبات التجانس داخل محاور معوقات التمكين الإداري بين (0.79–0.91)، وللأداة ككل (0.95) ويظهر الجدول (4) معاملات ثبات التجانس للمحاور المختلفة.

جدول 4: معامل ثبات التجانس كرونباخ ألفا (ثبات الاستقرار)

الرقم	المحـــــور	عدد الفقرات	معامل ثبات التجانس (كرونباخ الفا)
1	تفويض السلطة	6	.70
2	التحفيز الذاتي	6	.76
3	العمل المشترك	5	.76
4	التدريب وتنمية السلوك الابداعي	9	.80
التمكين الإداري المدرسي الكلي		**26**	**.87**
1	الصلاحيات ونظم العمل	7	.91
2	الاعداد والتدريب	5	.88
3	استخدام السلطة واتخاذ القرارات	7	.88
4	تقبل التمكين والثقة بالمديرين	5	.79
المعوقات التي تواجه التمكين الإداري المدرسي		**24**	**.95**

متغيرات الدراسة

أولا: المتغيرات المستقلة، وتشمل المؤهل العلمي، الخبرة في الإدارة، والنوع، وعدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

ثانيا: المتغيرات التابعة، درجة التمكين الإداري المدرسي على الأداة الكلية، وكذلك على محاور الأداة، ودرجة الموافقة على معوقات ممارسة التمكين الإداري على الأداة الكلية، وكذلك على محاور الأداة.

إجراءات الدراسة

قام الباحث بالاتصال بإدارة التربية والتعليم بالأحساء في المملكة العربية السعودية للحصول على البيانات المتعلقة بمديري المدارس وفقا للقوائم المتوفرة، وتم تحديد عينة الدراسة، وتم تحديد آلية التواصل في عمليات التوزيع والتطبيق والاسترجاع، وتمت عملية التطبيق والاسترجاع لأداة الدراسة بمساعدة عدد من طلبة برنامج الماجستير في تربية الموهوبين، كما قام الباحث بفحص الاستبيانات المسترجعة واستبعاد غير الصالح منها، وتفريغ البيانات وفق برنامج (SPSS) الإصدار (19). وتم تحليلها إحصائيا وفقًا لأسئلة الدراسة، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وأختبار (شفية) للمقارنات البعدية.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً، بهدف الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الظاهرة كما هي في الواقع وتطويرها (عبيدات، وعدس، وعبد الحق 2012) [60] .

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. **ما درجة التمكين الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟** للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة الخاصة بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء ويبين الجدول (5) تلك النتائج.

جدول 5 : المتوسطات الحسابية لمجالات التمكين الإداري المدرسي

الرقم	المجال	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة التمكين الإداري
1	تفويض السلطة	4.40	.46	عالية
2	التحفيز الذاتي	4.11	.68	عالية
3	العمل المشترك	4.27	.67	عالية
4	التدريب وتنمية السلوك الإبداعي	4.00	.76	عالية
	التمكين الإداري ككل	**4.17**	**.51**	عالية

ويظهر الجدول (5) أن مجالات التمكين الإداري المدرسي قد حصلت على متوسطات حسابية تقابل درجة عالية، حيث جاء تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الكلية (4.17)، فيما جاء مجال تفويض السلطة أعلى المجالات من حيث

المتوسط الحسابي (4.40)، وجاء مجال التدريب وتنمية السلوك الابداعي أقل المجالات من حيث درجة التمكين (4.00) ورغم ذلك فهو يقابل درجة عالية من التمكين الإداري.

وتشمل المجالات المتضمنة في الجدول 5 العديد من الفقرات التي تتمثل أهم ممارسات التمكين الإداري المدرسي وهي: تفويض السلطة الكافية للعاملين لإنجاز الأعمال والمهام حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.64)، وتمثل سمة مهمة من سمات التمكين الاداري المدرسي وحصولها على هذا المتوسط العالي مؤشراً على بيئة إيجابية للتمكين الإداري المدرسي، وجاءت الفقرة " مساعدة المسئولين في تحمل المسئولية مما يساعد في القيام بالمهام بجماعية واحترام" بمتوسط حسابي مقداره (4.45). كما تتضمن المجالات فقرات أخرى أبرزها الفقرة " توفير الظروف في التطوير الذاتي من خلال التدريب" والفقرة " عدم ممارسة السلطة خلال عملية التفويض" وكذلك الفقرة " القيام بتعاون جماعي مع زملائي في العمل" حيث حصلت على متوسطات حسابية على التوالي(4.45)، (4.45)، (4.45).

وتشير النتائج في الجدول(5) أن مديري المدارس الحكومية بالأحساء يرون أن درجة التمكين الإداري المدرسي هي درجة بمستوى عالٍ وفقاً للمجالات المحددة، سواء في تفويض السلطة، أو في التحفيز الذاتي للمعلمين والعاملين بالمدرسة، إلى غيرها من مؤشرات التمكين الاداري المدرسي مثل العمل على تشجيع العمل المشترك والتعاوني في مدارسهم، والتحفيز على التدريب وتطوير السلوك الابداعي لدى العاملين في المدرسة، وربما يرجع ذلك إلى إتاحة فرص ممارسة التمكين الإداري لمديري هذه المدارس من قبل إدارة التعليم، وأنهم بالفعل يمتلكون من الصلاحيات والمؤهلات ما يجعلهم قادرين على ممارسة التمكين الإداري المدرسي،كما قد تعزي هذه النتيجة إلى قناعة مديري المدارس بعملية التمكين الإداري المدرسي وأهميتها في تحقيق أهداف المدرسة وتطوير الأداء، وتشجع العمل الجماعي، وتوفير الإحساس والشعور بالاستقرار وتشجيع الأفكار الإبداعية، وتجريب الافكار الجديدة والإفادة من خبرات الأخرين، وتحقيق رؤية الوزارة في تشجيع العمل الجماعي وتفويض السلطة، وتطوير المهارات الشخصية، إلى جانب قناعة مديري المدارس بأهمية التمكين في تحقيق التفاهم والتعاون بين العاملين، ومكافأة المعلمين المجدين؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسات (Taria and paulip, 2005) [50] (العساف,2006) [19] (القحطاني ، 2013) [54] (الشريفي،2011) [55] .

2. ما معوقات ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة الخاصة بمعوقات التمكين الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء ويبين الجدول (6) تلك النتائج.

جدول 6: المتوسطات الحسابية لمعوقات التمكين الإداري

الرقم	المجال	المتوسطات	الانحراف المعياري	درجة الموافقة على المعوقات
1	الإعداد والتدريب	3.34	.89	متوسطة
2	الصلاحيات ونظم العمل	3.31	.76	متوسطة
3	استخدام السلطة واتخاذ القرار	3.27	.71	متوسطة
4	تقبل التمكين والثقة بالمديرين	3.17	.70	متوسطة
	المعوقات ككل	3.28	.71	متوسطة

ويظهر الجدول (6) أن جميع مجالات معوقات التمكين الإداري قد حصلت على متوسطات حسابية تقابل درجة موافقة متوسطة، حيث جاء تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة الموافقة على المعوقات الكلية (3.28)، ويبين الجدول أن أكثر المعوقات من حيث درجة الموافقة مديرو المدارس كانت في مجال الإعداد والتدريب (3.34)، وأقلها في مجال تقبل التمكين والثقة بالمديرين بمتوسط مقداره (3.17). وكان من أبرز المعوقات التي أظهرتها الدراسة في مجال الإعداد والتدريب: "القصور في إعداد وتدريب مديري المدارس في جوانب التمكين الإداري" بمتوسط حسابي مقداره (3.69) في مؤشر على قلة البرامج التدريبية المتخصصة في التمكين الاداري، وكذلك "إمكانية أن يؤدي التمكين الإداري إلى الاساءة للعلاقة بين مديري المدارس وقيادي المناطق التعليمية" بمتوسط حسابي مقداره (3.61)، وكذلك "تطلب التمكين الإداري درجة عالية من الثقة" بمتوسط (3.51) وهو ما لا يتوفر أحياناً في ظل التعديلات والتغيرات الوظيفية للرؤساء والمرؤوسين، إلى جانب الفقرة "قلة الوقت الكافي لتطبيق ما تعلمه المديرون من مهارات تخص التمكين في مدارسهم"، وكذلك الفقرة " تطبيق النظام الإداري المركزي على مستوى إدارة التعليم" حيث حصلت على متوسطات حسابية على التوالي(3.21) (3.11) ، وتعد هذه النتائج مقبوله حيث أن تطبيق التمكين الإداري في المدارس دون تدريب متخصص كافٍ يجعل أداء العاملين والمطبقين من مديري المدارس دون المستوى لذلك جاءت تقديرات مديري المدارس للمعوقات في هذا المجال أكبر ما يمكن وهذا ما أكده (Caudron, 1995) [51] .

وجاء مجال الصلاحيات ونظم العمل بالمرتبة الثانية من حيث أهم المعوقات من حيث درجة موافقة مديري المدارس بمتوسط مقداره (3.31) وهو من المجالات الهامة التي يرى مديرو المدارس أنها تمثل معيقًا حقيقياً للتمكين الإداري، ويتضمن عددا من العبارات منها: "يسيء مديري المدارس الصلاحيات الممنوحة لهم عند تمكينهم" حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.41) وكذلك الفقرة " من المناسب إعادة النظر بصلاحيات المناطق التعليمية قبل تكرار إقرار تمكين مديري المدارس" بمتوسط مقداره (3.33) وكذلك " يمكن أن يؤدي التمكين إلى إساءة العلاقة بين مديري المدارس وقياديي المناطق التعليمية" بمتوسط مقداره (2.39) وكذلك "تمسك الوزارة بالنظام المركزي لا يساعد على تمكين مديري المدارس" بمتوسط حسابي مقداره (3.37) إذ إن قلة توفر الصلاحيات ونظم العمل لمديري المدارس من شأنه أن يجعل عملية التمكين الإداري المدرسي صعبة للغاية، وتأخذ الطابع الفردي في التطبيق من قبل مديري نظرًا لتفاوت معارفهم ومعلوماتهم.

كما جاء مجال استخدام السلطة واتخاذ القرار بالمرتبة الثالثة من حيث المعوقات التي تواجه التمكين الإداري لمديري المدارس بمتوسط مقداره (3.17) بما يتضمنه من فقرات ومنها "ربما يؤدي تمكين مديري المدارس إلى الانفراد بالسلطة" ومتوسطها الحسابي (3.35) ، وكذلك " يمكن أن يكون التمكين سببًا في تعسف مديري المدارس"بمتوسط حسابي مقداره (3.30)، وكذلك ما جاء في العبارة "ربما يؤدي تمكين مديري المدارس إلى الصراع بينهم وبين قيادي المناطق التعليمة" بمتوسط حسابي مقداره (3.13)، والعبارة " ربما يؤدي تمكين مديري المدارس إلى إضعاف النظام الدراسي" بمتوسط مقداره (3.07)حيث يرى مديرو المدارس أن قدرتهم على استخدام السلطة واتخاذ القرار في مدارسهم لا تعد تفردًا بالسلطة، وهي لا تؤدي إلى الصراع مع إدارة التعليم، غير أن إمكانية التمكين الإداري في غياب تعليمات واضحة لسلطة المدير وصلاحياته، واختلافها باختلاف القيادات بإدارة التعليم هو ما قد يسئ الى التمكين كوسيلة لتطوير الإدارة.

وجاء مجال تقبل التمكين والثقة بالمديرين بالمرتبة الاخيرة من حيث المعوقات التي يرى مديرو المدارس أنها تعيق التمكين الإداري وتضمن عددًا من العبارات منها: " ربما يفتح تمكين مديري المدارس المجال أمام الدخل الخارجي بشئون المدارس" بمتوسط مقداره (3.07) وكذلك الفقرة "ربما لا يتقبل أولياء الأمور تمكين مديري المدارس" بمتوسط حسابي مقداره (3.03) وكذلك "ربما لا يتقبل المعلمون التمكين الزائد لمديري مدارسهم" بمتوسط مقداره(3.00) والعبارة "يتطلب نظام العمل في المناطق التعليمية التدخل في أعمال مديري المدارس" بمتوسط مقداره(2.77) في مؤشر على وجود ثقة كافية بالمديرين من قبل العاملين بالمدارس، وكذلك في تقبل العاملين بالمدارس لفكرة تشارك الإدارة، وإدراكهم لأهمية التمكين في تحسين الاداء المدرسي بما ينعكس على القطاع التربوي خاصة والمجتمع بشكل عام، وتتفق هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة (المسيليم,2012)[53].

3. هل تختلف درجة التمكين الإداري المدرسي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية باختلاف متغيرات: المؤهل العلمي، الخبرة في الإدارة، والنوع، وعدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية ؟

ولتحديد أثر متغيرات: المؤهل العلمي، الخبرة في الإدارة، والنوع، وعدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، على درجة التمكين الإداري، تم حساب تحليل التباين المتعدد لمتغيرات الدراسة، ويظهر الجدول (7) تلك النتائج

جدول 7: تحليل التباين المتعدد لمتغيرات الدراسة على درجة التمكين الإداري

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	تفويض السلطة	.126	1	.126	.630	.429
	التحفيز الذاتي	.782	1	.782	1.734	.190
	العمل المشترك	.914	1	.914	2.138	.145
	التدريب وتنمية السلوك الإبداعي	1.061	1	1.061	1.801	.181
الخبرة في الإدارة	تفويض السلطة	.003	1	.003	.014	.906
	التحفيز الذاتي	1.444	1	1.444	3.199	.075
	العمل المشترك	.099	1	.099	.232	.631

	التدريب وتنمية السلوك الإبداعي	.084	1	.084	.142	.707
النوع	تفويض السلطة	1.904	1	1.904	9.483	.002
	التحفيز الذاتي	.166	1	.166	.367	.545
	العمل المشترك	2.330	1	2.330	5.451	.021
	التدريب وتنمية السلوك الإبداعي	.422	1	.422	.716	.399
عدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية	تفويض السلطة	.191	1	.191	.950	.331
	التحفيز الذاتي	.702	1	.702	1.556	.214
	العمل المشترك	1.237	1	1.237	2.895	.091
	التدريب وتنمية السلوك الإبداعي	.270	1	.270	.458	.499
الخطأ	تفويض السلطة	34.945	174	.201		
	التحفيز الذاتي	78.507	174	.451		
	العمل المشترك	74.378	174	.427		
	التدريب وتنمية السلوك الإبداعي	102.555	174	.589		
الكلي	تفويض السلطة	37.511	178			
	التحفيز الذاتي	81.579	178			
	العمل المشترك	80.033	178			
	التدريب وتنمية السلوك الابداعي	104.096	178			

ويظهر الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة التمكين الإداري المدرسي لدى مديري ومديرات المدارس باختلاف متغيرات: المؤهل العلمي، الخبرة في الإدارة، والنوع، عدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، وقد يعود ذلك إلى طبيعة موضوع التمكين الإداري وحداثة تطبيقه في المدارس السعودية حيث لا يزال مشروعًا قيد الدراسة، ومعرفة معظم مديري المدارس بأهمية هذا المشروع وتفاصيله تكاد تكون متماثلة على اختلاف نوعهم وخبراتهم وعدد البرامج التدريبية التي تدربوا عليها في المجال، كما تشير هذه النتائج إلى اتفاق في آراء افراد عينة الدراسة طبقا لمختلف الفئات ومستوياتهم حول بنود أداة الدراسة، وقد يعود ذلك إلى تشابه ظروف المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء وتقارب ظروف إعداد القيادات بهذه المدارس وتدريبهم وآليات ترشيحهم لإدارة المدرسة، وتقارب خبراتهم في مجال التمكين الإداري لذا جاءت تقديراتهم متماثلة. كما قد يعود إلى أن بيئة تطبيق مشاريع التمكين الإداري متماثلة في جميع هذه المدارس فيما يخص مجالات: تفويض السلطة، التحفيز الذاتي، العمل المشترك، التدريب وتنمية السلوك الابداعي. كما

تشير هذه النتائج إلى اتفاق في آراء أفراد عينة الدراسة طبقا لمختلف فئاتها ومستوياتهم حول بنود أداة الدراسة خلال سعيهم لتطبيق التمكين الإداري والمهام المرتبطة به.

ويتضح من التحليل السابق لأسئلة الدراسة ، أن درجة التمكين الإداري في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس هي درجة عالية ، وأن درجة موافقة مديرو المدارس على معوقات التمكين جاءت بدرجة متوسطة، وفي هذا مؤشر على رغبة فعلية في تطبيق التمكين الإداري على مستوى المدارس الحكومية بمنطقة الأحساء رغم أن إعداد مديري المدارس وتدريبهم غير كافٍ، ودون أن تكون هناك تهيئة للأنظمة والتعليمات المسهلة لذلك، فهم يرغبون بممارسة التمكين بدرجة عالية، ويوافقون على وجود بعض المعوقات لتطبيق التمكين الإداري في المدارس بدرجة متوسطة. كما يعد هذا مؤشراً قوياً على الرغبة في المضي قدماً في مشروع التمكين الإداري في المدارس من قبل مديري المدارس لما يلمسه مديرو المدارس من فوائد عديدة للتمكين الإداري في مدارسهم.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة عالية من التمكين الإداري المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس، لذا توصي بضرورة تعزيز الاتجاه نحو ممارسة القيادات المدرسية للتمكين الإداري المدرسي من خلال الدعم الرسمي من قبل وزارة التربية والتعليم وتطوير الأنظمة والتعليمات التي تصب في هذه الاتجاه.

- بينت نتائج الدراسة وجود معوقات للتمكين الإداري المدرسي في مجالات مختلفة: الصلاحيات ونظم العمل، والإعداد والتدريب، واستخدام السلطة واتخاذ القرار، وتقبل التمكين والثقة بالمديرين، لذا توصي بتعزيز الإعداد والتدريب النوعي لمديري المدارس وإشراك جميع الخبرات والمؤسسات التعليمية للتغلب على هذه المعوقات على أن يشمل التدريب جميع هذه المجالات.
- ضرورة توفير نظام حوافز مادية ومعنوية تدعم اتجاه مديري المدارس نحو التنمية الإدارية، وتطبيق التمكين الإداري المدرسي بشكل يضمن فعالية العملية التعليمية.
- يوصي الباحث إجراء دراسات أخرى تكشف عن الربط بين درجة التمكين لمديري المدارس وتنمية السلوك الابداعي في الإدارة المدرسية.

المراجـــع

1. يحيى ملحم، التمكين الإداري كمفهوم إداري معاصر، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية(2006). ياسر فتحي المهدي، تمكين المعلمين بمدارس التعليم الاساسي في مصر. العدد(31) الجزء الثاني، ص 9-56 ، مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس، (2007).

2. محمد الفالح الجهني، تمكين مديري المدارس بالصلاحيات: مزايا ومتطلبات ومزالق، العدد 192، ص 32-39، مجلة المعرفة، (2011).

3. عمر القواقنة، إدراك أعضاء هيئة التدريس لمفهوم التمكين دراسة ميدانية -جامعة البلقاء التطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية(2007).

4. Ettorre, Barbara. The Empowerment Gap: Hype vs. Reality, Management Review, Vol. 86 Issue 7, pp 125-141(1997).

5. سالي حسن، العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين ودرجات الرضاء الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة-جامعة عين شمس(2002)..

6. على عبد الوهاب، إدارة الكتاب المفتوح وتمكين العاملين، المؤتمر السنوي السابع للتعليم، إدارة القرن الحادي والعشرين، القاهرة، وأيد سيرفس(1997).

7. محمد فتحي، محمد، إعداد مدير المستقبل من التنشئة حتى تحمل المسئولية، دار التوزيع والنشر الإسلامية القاهرة، (2003).

8. سيد الهواري، الإدارة: الأصول والأسس العلمية للقرن ال 21، ط 12، دار الجيل للطباعة، القاهرة، (2000).

9. Ginnodo, B. (ed.). The Power of Empowerment: What the Experts say and 16 actionable case studies. Arlington Heights, IL: Pride(1997).

10. عطية حسين أفندي، تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، (2003).

11. Franz, Cheny. Across, Cultural study of employee empowerment and organizations justice, (PhD. Dissertation, Wayne state university(2004).

12. Murrell, K.L., & Meredith, M. Empowering employees. New York: McGraw-Hill(2000).

13. Fragoso, H. An Overview of Employee Empowerment, Do's And Don'ts, presented at The Indiana University Research Conference 1999, Available at: http://www.iusbeduljournal.2000Fragoso (1999).Html Retrieved May (2013).

14. Short, P. M. Defining teacher empowerment. Education, 114(4), 48-92(1994).

15. Hung, C. A Correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung area of Taiwan. University of Lncarnate Word, ATT, 3193359(2005).

16. Luthans, F. (1992), Organizational Behavior, Sixth Edition. McGraw-Hill, New York.

17. Stirr, Thomas. (2003). Fundamental of empowerment. Available at www.4ouncestoheaven.com.fundamentalsofEmpowermentFinal.PDF. Retrieved in 21-8-2013.

18. Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. Personnel Review. 27(1): 40- 56.

19. حسين موسى العساف، التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريبية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عمان العربية(2006).

20. Olson, L. Leadership by teachers gains notice. Education Week. May 4, (2007) retrieved in 9-11-2013 from http://www.edweek.org/ew/articles/2007/05/09/36teachlead.h26.html

21. Thomas, K. and Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment: an model of intrinsic task motivation. Academy of Management Review. ''interpretive 15 (4): 666-81.

22. شوقي ناجي جواد، التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم حديثة، ط 1، دار وائل للنشر، عمان، (1992).

23. اللوزي، مرسي ، التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة، الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر، عمان، (1999).

24. معالي حيدر، دراسة العوامل المؤثرة على استخدام تمكين العاملين، العدد 2 ،82 -94 ، المجلة العلمية- التجارة والتمويل، كلية التجارة جامعة طنطا، (2001).

25. بثينة العبيدين، وأحمد زياد العلاقة بين التمكين الإداري وخصائص الوظيفة في كل من شركة مصانع الأسمنت الأردنية ومؤسسة الموانئ الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة(2004).

26. بسام حسن ناجي، درجة فهم الإداريين لتفويض السلطة ودرجة ممارستهم لها وعلاقتهما بكفاءة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العربية للدراسات العليا(2005).

27. Ostroff, C,The Relationship Between satisfaction, Attitudes, and performance, An Organizational Level Analysis, Journal of Applied Psychology, Vol 77(6), 963-974(1992).

28. Cole, G, A.Management Theory and practice, 5th Edition, Aldine place, London (1996).

29. Lawson, T. and Harrison, J. K. Individual Action Planning in Initial Teacher Training Empowerment or Discipline? British Journal of Sociology and Education 20 (1): 89-105(1999).

30. علاء عبد الرحيم إدعيبس، العوامل المؤثرة في بناء فريق العمل في الدوائر الحكومية الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية(2002).

31. محمد عبد الفتاح الصيرفي، مفاهيم إدارية حديثة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،عمان، (2003).

32. Adolphine, M. A case study: How school empowerment impacts organization for instruction. Capella University. Dissertation retrieved July 1(2009) from proQuest database.

33. Somech, A. (2005). Teachers personal, team empowerment, and their relations to organizational outcomes: contradictory or compatible constructs? Educational Administration Quarterly. 41: 237-266.

34. Leech, D. & Fulton, C. Faculty perceptions of shared decision-making and the principal's leadership behaviors in secondary schools in a large urban district. Education, 128(4), 630-645(2008).

35. Bowen, D.E. & Lawler, E. E, Empowering service employees. Sloan Management Review, 36(4)(1995) : 73-85.

36. Edwards, J. L., Green, K. E. & Lgons, C. A. Personal empowerment efficacy and environmental characteristics. Journal of Educational Administration, 40(1), 67-86(2002).

37. Ford RC, Fottler MD. Empowerment: a matter of degree. Academy of Management Executive, 9 (3):21-31(1995).

38. Rhodes, L. A On the Road to Quality, *Educational Leadership*, 99 (6) 76-80(1992).

39. سلامة حسين، سلامة، أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي دراسة ميدانية على المدارس الثانوية بمحافظة القيلوبية، المجلد(15)، العدد 55، ص 35-98، مجلة مستقبل التربية، (2009).

40. حسن الطعاني، درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك الاردن، المجلد (25) العدد 98 ج1، ص 201-232 ، المجلة التربوية، (2011).

41. Kirgan,B.G. The correlation between teacher empowerment and principal leadership behaviors in high schools, Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3390341)(2010).

42. Kizilos, p. Crazu about empowerment, Training, Vol. 27 Issue 2, pp 47-56(1996).

43. Dimitriades, Z. Empowerment in Total Quality: Designing and Implementing Effective Employee Decision – Making strategies, Quality Management Journal, (pp) 19-28(2001) Volume 86 Issue 26.

44. ماجد الصرايرة، النضج الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الاردن وعلاقته بأدائهم الإداري وتمكين المعلمين. أطروحة دكتوراه غير منشور، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن(2008).

45. Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment, Journal of Educational Administration, 41(3), 257-277(2003).

46. أحمد أحمد، وجمال أبو الوفاء، وبرجس الهاجري، التمكين القيادي وعلاقته بصنع القرار بمدارس التعليم الابتدائي بدولة الكويت، العدد 87، ج2، ص 103-115 ، مجلة كلية التربية ببنها، يوليو (2011).

47. فاطمة عبد الحميد الخاجة، أثر المناخ التنظيمي على تمكين العاملين، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية(2006).

48. Fisher, P. A., Bacon, J. G., & Storck, M. Applying Community empowerment research principles: A study of the status of Native American and Caucasian adolescents. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC (1997).

49. Moye, Melinda J;Henkin, Alan B; Egley, Robert J. Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust, Journal of Educational Administration; 43, 2/3; ProQuest Central(2005).

50. Taria, S. Milna, paulip, Biane, Work empowerment as experienced by head nurses, journal of Nursing management, Vol. 13(29 (2005).)

51. Caudron, S . Create an empowering environment. Personal Journal, 74(9):28-36(1995).

52. سعد مرزوق العتيبي، تمكين العاملين: كاستراتيجية للتطوير الإداري، الاجتماع الإقليمي الثاني عشر، للشبكة الإدارية وتنمية الموارد البشرية، مسقط، سلطنة عمان، 11-13(ديسمبر 2004).

53. محمد يوسف المسيليم، صعوبات تمكين مدراء المدارس من وجهة نظر قيادي المناطق التعليمية، المجلة التربوية، المجلد(26) العدد103 ، ج 2، ص ص 53-87 ،(2012) .

54. مصلح بن سعيد القحطاني، الإدارة بالتمكين لدى القيادات التربوية بمدارس التعليم العام بين إدراك المفهوم ودرجة الممارسة، العدد (49) , ص 13 – 71، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، (2013).

55. عباس الشريفي، ومنال التنح، درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الاخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، المجلد (12)، العدد3 ، ص 135-162، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (2011).

56. Levitt, R. (2008). Freedom and empowerment: A transformative pedagogy of educational reform. Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association. 44(1): 47-61.

57. وزارة التربية والتعليم السعودية، الملخص التنفيذي للخطة العشرية لوزارة التربية والتعليم للسنوات العشر القادمة 1425 - 1435 هـ (2004).

58. فتحي محمد أبوناصر، مدخل إلى الإدارة التربوية، النظريات والمهارات، ط2، دار المسيرة ،عمان: (2012).

59. عبد الصمد الأغبري، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر،: دار النهضة العربية بيروت ، (2000).

60. ذوقان عبيدات، وعبد الرحمن عدس، وكايد عبد الحق، البحث العلمي: مفهومة وأدواته وأساليبه، ط5،: دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، (2012).

سعادة الأستاذ/ة مدير/ة المدرسة **وفقه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يجري الباحث دراسة بعنوان **(درجة التمكين الإداري المدرسي ومعوقات ممارسته كما يراها مديرو المدارس الحكومية بمحافظة الإحساء)** وتهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على درجة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، ولتحديد معوقات التمكين الإداري المدرسية كما يراها مديري ومديرات المدارس الحكومية بمحافظ الأحساء. وقد صمم الباحث استبانة بغرض جمع المعلومات المتعلقة بأهداف الدراسة، وتتكون من جزأين، يحتوي الأول على أسئلة تستوضح معلومات أوليّة. ويحتوي الثاني عدداً من العبارات تشير إلى المجالات قيد الدراسة.

نرجو منكم التفضل بما ترونه مناسباً إزاء كل عبارة من العبارات وتحديد إجاباتكم وفق مقياس ليكرت الخماسي لتقدير **درجة التمكين** كالتالي: (5) عالية جداً، (4) عالية، (3) متوسطة، (2) منخفضة، (1) منخفضة جداً كما هو موضح في الجدول أدناه:

	المجالات	**درجة التمكين الإداري المدرسي**				
1		**منخفضة جداً**	**منخفضة**	**متوسطة**	**عالية**	**عالية جداً**
		1	2	3	4	5
	العبارات		✓			

وكذلك الحال فيما يتعلق بالمعوقات، نقدر لكم جهودكم الصادقة في خدمة البحث العلمي، وتفضّلوا بقبول فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم،

الباحث

الجزء الأول: معلومات أولية

1-المؤهّل:

☐ بكالوريوس

☐ أعلى من بكالوريوس

2-سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية:

☐ من سنة إلى أقلّ من 5 سنوات

☐ 5 سنوات فأكثر

3-النوع:

☐ ذكر

☐ انثى

4-عدد البرامج التدريبية في مجال الإدارة المدرسية:

☐ أقل من 6 برامج

☐ 6 برامج فأكثر

الجزء الثاني: عبارات الأداة

أ_ التمكين الإداري

الرتبة	الفقرة	درجة التمكين الإداري المدرسي				
		1	2	3	4	5
		منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
	اولاً: مجال تفويض السلطة					
1	يفوض رؤسائي السلطة بناء على الأنظمة والتعليمات الواردة من وزارة التربية والتعليم					
2	الأعمال المفوضة لي من إدارة التعليم محددة كتابيا					
3	لا يمارس رؤسائي السلطة المفوضة لي خلال فترة التفويض.					
4	يتيح لي رؤسائي الفرصة الكافية لإبداء آرائي في أمور عملي					
5	يفوض رؤسائي السلطات الكافية لإنجاز مهامي الوظيفية					
6	تعيق الأنظمة والتشريعات التربوية في وزارتي تفويض السلطة					
	ثانيا: مجال التحفيز الذاتي					
7	لدي الدافع للمساهمة في تحقيق أهداف مدرستي					

8	يقدر رؤسائي جهودي الخاصة في العمل وتطوير الأداء					
9	أنظمة وتعليمات العمل تساعدني على تحمل المسؤولية المهنية					
10	يدعم رؤسائي فرصي في التطوير الذاتي					
11	يساعدني رؤسائي على تحمل المسؤولية المهنية في العمل					
12	أشعر بتقدير كبير من قبل رؤسائي في العمل					
ثالثا: مجال العمل المشترك						
13	يتطلب عملي مع رؤسائي القيام بتعاون جماعي مع زملائي في العمل					
14	تسود الثقة بيني وبين رؤسائي في العمل					
15	يدعم رؤسائي العمل الجماعي ويركزون على أهمية دوره في المدرسة					
16	يحترم رؤسائي رأي المجالس وقراراتها					
17	يعطي رؤسائي المجالس حرية التعبير عن آرائهم					
رابعا: مجال التدريب وتنمية السلوك الإبداعي						
18	توفر لي الإدارة العليا دورات تدريبية لتطوير مهاراتي الشخصية					
19	يوفر رؤسائي لي الإحساس والشعور بالاستقرار					
20	يوفر رؤسائي فرصا جيدة للتنمية المهنية					
21	يشجعني نظام المكافأة المطبق على التطوير الذاتي					
22	يشجع رؤسائي الأفكار الإبداعية في العمل المدرسي					
23	امتلك مهارات لا يمتلكها الآخرون في أداء عملي					
24	أقوم بتجربة الأفكار الجيدة في العمل دون معارضة من الرؤساء					
25	تتوافر الإمكانات المادية لتطبيق الأفكار الإبداعية الجديدة في المدرسة					
26	أقوم بتنمية سلوكي الإبداعي من خلال الاستفادة من خبرات الآخرين					

ب–المعوقات التي تواجه التمكين الإداري

الرتبة	الفقرة	درجة الموافقة على المعوقات				
		منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
اولا: الصلاحيات ونظم العمل						
1	يؤدي تمكين مديري المدارس إلى إضعاف دور المنطقة التعليمية.					
2	يسيء مديرو المدارس الصلاحيات الممنوحة لهم عند تمكينهم.					
3	التمكين يعني إعادة النظر كليا بصلاحيات مديري المدارس.					
4	يتعارض التمكين مع بعض الصلاحيات الممنوحة للمناطق التعليمية.					
5	من المناسب اعادة النظر بصلاحيات المناطق التعليمية قبل إقرار تمكين مديري المدارس.					
6	يؤدي التمكين إلى إساءة العلاقة بين مديري المدارس وقياديي المناطق التعليمية.					
7	تمسك الوزارة بالنظام المركزي لا يساعد على تمكين مديري المدارس.					
ثانيا: الإعداد والتدريب						
8	لا يساهم إعداد وتدريب مديري المدارس في تمكينهم إداريا					
9	يتدرب مديري المدارس على متطلبات تطبيق مفهوم التمكين					
10	يعتبر القصور في إعداد مديري المدارس سبباً في ضعف تمكينهم					
11	لا تقوم وزارة التربية بتصميم برامج تدريبية حول تمكين مديري المدارس.					
12	ليس لدى مديري المدارس فرصة كافية لتطبيق ما تعلموه حول تطوير العمل الدراسي.					
ثالثا: استخدام السلطة واتخاذ القرارات						
13	يؤدي تمكين مديري المدارس إلى الانفراد بالسلطة.					

14	يزيد تمكين مديري المدارس من سيطرتهم على معلميهم.					
15	التمكين سببا في تعسف مديري المدارس.					
16	يساهم مديرو المدارس في اتخاذ قرارات عشوائية عند تمكينهم.					
17	ربما يؤدي تمكين مديري المدارس إلى الصراع بينهم وبين قيادي المناطق التعليمة.					
18	ربما يؤدي تمكين مديري المدارس إلى إضعاف النظام الدراسي.					
19	ربما يؤدي تمكين مديري المدارس إلى اتخاذ قرارات مكلفة ماديا.					
رابعا: تقبل التمكين والثقة بالمديرين						
20	ربما يفتح تمكين مديري المدارس المجال أمام التدخل الخارجي بشئون المدارس.					
21	ربما لا يتقبل أولياء الأمور تمكين مديري المدارس.					
22	يتطلب تمكين مديري المدارس درجة عالية من الثقة بهم.					
23	ربما لا يتقبل المعلمون التمكين الزائد لمديري مدارسهم.					
24	يتطلب نظام العمل في المناطق التعليمية التدخل في أعمال مديري المدارس.					

تقويم أدوار مؤسسات المجتمع السعودي فى تعزيز المواطنة لمواجهة التطرف الفكري والارهاب

An Evaluation of the Saudi Community Institutions Roles in Enhancing Citizenship to Confront Intellectual Extremism and Terrorism

*أ.د. حسن بن عايل أحمد يحي

* Prof. Hasan Ayel A. Yahya

ملخص

سعى البحث إلى تقويم أدوار بعض مؤسسات المجتمع السعودي التعليمية (المدارس والجامعات) والمؤسسات الإعلامية والدينية وغيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى ذات العلاقة بتنمية قيم المواطنة لمكافحة مسببات التطرف الفكري لدى الطلبة، وذلك من منظور الطلبة الدارسين بالدبلوم التربوي بكلية التربية فى جامعة الملك عبد العزيز. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما قيم المواطنة اللازم تنميتها لدى طلبة الجامعة لمجابهة مسببات التطرف الفكري؟

2- ما حقيقة الفكر الديني المتطرف المؤثر فى قيم المواطنة و المؤدي إلى الإرهاب؟

3-ما الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها مؤسسات المجتمع السعودي لتعزيز قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة؟

4- ما مدى قيام مؤسسات المجتمع السعودي (التعليمية والإعلامية وغيرها) بأدوارها في تنمية قيم المواطنة لمواجهة مسببات التطرف الفكري فى ضوء المقارنة بين الواقع والمأمول؟

5- ما الرؤى التربوية التطبيقية لتعزيز أدوار مؤسسات المجتمع التنموية لقيم المواطنة لدى طلاب الجامعة لمكافحة التطرف الفكري؟

وللإجابة عن أسئلة البحث تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي، مرورا بالخطوات التالية:

1- المسح المعلوماتي للأدبيات لاستخلاص قيم المواطنة ذات الصلة بالتطرف الفكري.

Abstract

This research tried to assess the roles of some educational Saudi institutions (schools and universities), media and religious institutions as well and other institutions related to the development of citizenship values to combat the causes of intellectual extremism from the perspectives of the students at the diploma of education at the college of education at king Abdul-Aziz university through answering the following questions: What are the necessary values of citizenship that should be enhanced and developed among university students to confront the causes of intellectual extremism? What is the truth of extreme religious mentality that affect the values of citizenship that lead to terrorism?, What are the roles that should be carried out by Saudi institutions to promote the values of citizenship among university students? To what extent do the Saudi organizations (educational, informational and others) commit to their roles in the development of the values of citizenship to confront the causes of intellectual extremism in the light of the comparison drawn between what is there on reality and what is hoped for? and What are the applied educational visions that could enhance the developmental roles of community institutions of the values of citizenship among college students to combat intellectual extremism?

To answer the research questions, the researcher followed the descriptive analytical method as he goes through the following steps: informational survey and review of literature to derive values of citizenship that relate to intellectual extremism, prepare a questionnaire to know the reality and expectations of the contributions of community institutions in the development of the values of citizenship to combat intellectual extremism, a questionnaire was applied on the total sample of (120) students in the Diploma of Education at King Abdul-Aziz University

2- إعداد استبانة لتعرف الواقع والمأمول لمساهمات مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لمكافحة التطرف الفكري.

3-تم تطبيق الاستبانة على عينة بلغ عددها (120) من طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبدالعزيز لمعرفة آرائهم التقييمية للواقع والمأمول بشأن مساهمة مؤسسات المجتمع السعودي في تعزيز قيم المواطنة لمجابهة مسببات التطرف الفكري ، ومقترحاتهم لتعزيز هذه الأدوار.

4-الإفادة من الرؤى التربوية لتعزيز أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لمكافحة التطرف الفكري في إعداد مشروع تطبيقي مقترح لتفعيل تلك الأدوار.

وتوصل البحث إلى تحديد معدلات نسبية لقيام مؤسسات المجتمع السعودي بالأدوار المتوقعة منها في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة لمواجهة مسببات التطرف الفكري، وبلورة رؤية تربوية لتفعيل تلك الأدوار بُغية إثراء المعالجات الفكرية لمجابهة أسباب التطرف الفكري في المجتمع السعودي. وتم تقديم مشروع تطبيقي مقترح للمساهمة في تعزيز أدوار مؤسسات المجتمع التنموية لقيم المواطنة لدي الشباب في المجتمع السعودي.

to find out their opinions and evaluation of the reality and expectations regarding the contribution of the Saudi community institutions in promoting the values of citizenship to confront the causes of intellectual extremism,and their suggestions to enhance these roles and benefit from the educational visions that promote the roles of community institutions in developing the values of citizenship to combat intellectual extremism in preparing a draft project proposal that activate these
roles .

The research has concluded with relative rates and values of the Saudi community achievement of their expected roles in enhancing the values of citizenship among university students to address the causes of intellectual extremism, and to develop educational vision to activate those roles in order to enrich the intellectual processors to confront the causes of intellectual extremism in Saudi society.

A suggested applied project proposal has been offered to help enhancing the developmental roles of Saudi community for the values of citizenship among young people in Saudi Community.

* [البحث الفائز بالمركز الأول في مجال الدراسات الاجتماعية بالدورة 32 لجائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم]

* كلية التربية – جامعة جدة – المملكة العربية السعودية

*Faculty of Education , Jeddah University , Saudi Arabi

مقدمة

تشهد المجتمعات المعاصرة ظواهر عالمية بالغة الخطورة تعكس تطرفات فكرية تجرف معتنقيها إلى مسارات غير سوية، ومنها: العدوان على الذات، وعلى الغير. فكثيراً ما يتردد على مسامعنا مصطلحات تشير إلى هذا الحيود الفكري غير السوي، الذى تبدو مؤشراته السلوكية من خلال أفعال إجرامية إرهابية متعدد الأشكال، والأساليب، والمضار. فالجرائم الإرهابية تُعد من أخطر مصادر التخريب والدمار، وسبباً من أسباب ترويع الآمنين، نظراً لما ينجم عنها من سفك لدماء الأبرياء من دون تمييز بين طفل، أو رجل، أو امرأة ،أو شاب، أو كهل، أو بين مسلم أو غير مسلم، فضلاً عن تدمير الملكيات العامة والخاصة، الأمر الذى لا يقره أي دين أو عقل.

فالإرهاب (بمعنى التخويف والترويع يتغاير مفهومه كليا عن مفهوم الجهاد للدفاع عن الوطن) فعل منكر وعواقبه مشينة ومروعة، فهو محصلة لتطرف فكرى يعانيه بعض من جمحت عقولهم من المتشددين، وهو مؤشر لتغييب العقول نتيجة إخفاق فى تحقيق التوافق السوي مع الذات والمجتمع، ودليل من دلائل الحيود عن السوية وضياع الهوية. وغالباً ما يكون ضحاياه من الأبرياء.

ونظراً لخطورة التطرف الفكري وتبعاته الإرهابية، فإن جميع الشرفاء من أبناء الأمة العربية مطالبون بتحمل مسئولية المساهمة فى مواجهة هذا التطرف، لدرء مخاطره وتبعاته الوخيمة. ويُجسد هذا الحس المسئول ويترجمه إلى واقع ملموس مناشط وملتقيات علمية تُعنى بتدارس هذه الظاهرة، ووضع الحلول والآليات المثلى لمواجهتها. ويُعد المؤتمر الدولي الذي نظمته الجامعة الإسلامية بعنوان: "الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف"، المنعقد في 12 –15 ربيع الآخر 1431هـ تتويجاً لهذا التوجه، حيث يدعو المؤتمر إلى ترسيخ قيم التفاهم ونشر روح التسامح، ونشر أدب الاختلاف وثقافة الحوار، وغلق أبواب التآمر على الإسلام، والعمل على إعادة من انساقوا خلف إغراءات التحريض والتمويل الخارجي إلى كنف وطنهم وذويهم.

إن الخطر الحقيقي لا يكمن في وجود بعض الأفراد من ذوي الفكر المتطرف، فهؤلاء لا يخلو منهم أي مجتمع، وإنما يكمن في انتشار فكر التطرف، واتساع دائرته، وتزايد أشياعه، وتحوله إلى جزء من ثقافة المجتمع، ثم محاولة فرضه بالقوة. وتُعد نقطة البدء في التطرف من أخطر مراحله، حيث يبدأ بالمغالاة والتشدد في الأخذ بدين أو مذهب أو نظام من جانب بعض معتنقيه، فإذا غابت لغة الحوار الهادئ بين المجتمع وهؤلاء المتشددين تحوّل تطرفهم إلى حالة نفسية وعقلية تسمى التعصب، يبدأ بعدها المتعصبون الخروج على القيم والثوابت والأطر النظامية والاجتماعية السائدة، فإذا استشعرت تلك الفئة أنها أقلية أو منبوذة اجتماعياً تحوّلت إلى مقت المجتمع بكل فئاته وطوائفه وطبقاته.

ويتبين لمتابع الأحداث الإرهابية –التى طالت العديد من البلدان الإسلامية–أنها تتم بتدبير أيادٍ خفية، وتمويل وتحريض يستهدف استغلال بعض أبناء الوطن، أو ذوي المآرب الخاصة، لجعلهم أدوات تدميرية لمجتمعاتهم وأوطانهم، وزعزعة الأمن والاستقرار، كي تظل البلدان الإسلامية مشغولة – دائماً – بقضاياها الداخلية؛ بعيدة عن تحقيق التقدم والازدهار.

ولذا حظي التناول العلمي لقضايا التطرف الفكري باهتمام مشترك من كافة الدول وعلى المستويات العالمية والعربية، وعقدت العديد من المؤتمرات لتدارس التطرف الفكري، وأبرمت العديد من الاتفاقيات الجماعية والثنائية لمكافحة ذلك، واستحدثت أنظمة (قوانين) وآليات لترسيخ قيم التفاهم والحوار مع الآخر، وتشجيع ثقافة الحوار الوطني، وإشاعة روح التسامح والتعايش السلمي بين أبناء المجتمع، والتبصير بأدب الاختلاف، ومحاربة فكر الكراهية للآخرين؛ وذلك من خلال المساجد، وقوافل الدعوة والإرشاد، ومؤسسات التعليم, ووسائل الإعلام, ولجان المناصحة، ودروس العلماء ومحاضراتهم العامة.

مشكلة البحث

تلعب مؤسسات المجتمع أدواراً مهمة في ترسيخ قيم المواطنة وتأصيل الانتماءات الوطنية فى نفوس المواطنين، مما ينعكس

أثره على خفض معدلات انتشار الأفكار المتطرفة الإرهابية. فالإرهاب هو نتاج تعرض بعض الأفراد إلى تأثيرات فكرية متطرفة، ولعل من أبرز مسبباته تراجع مؤسسات المجتمع عن قيامها بالأدوار المنوطة بها فى هذا الشأن. ومن ثم؛ فإن السؤال الرئيس الذى يطرح نفسه هو؛ إلى أي درجة تقوم مؤسسات المجتمع السعودي بأدوارها فى تنمية قيم المواطنة لمجابهة مسببات التطرف الفكري من منظور طلبة الدبلوم التربوي فى جامعة الملك عبد العزيز ؟

ويتفرع هذا السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما قيم المواطنة اللازم تنميتها لدى طلبة الجامعة لمجابهة مسببات التطرف الفكري؟
2. ما حقيقة الفكر الديني المتطرف المؤثر فى قيم المواطنة و المؤدي إلى التطرف والإرهاب؟
3. ما الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها مؤسسات المجتمع السعودي لتعزيز قيم المواطنة لمجابهة مسببات التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة؟
4. ما مدى قيام مؤسسات المجتمع السعودي (التعليمية والإعلامية وغيرها) بأدوارها في تنمية قيم المواطنة لمواجهة مسببات التطرف الفكري فى ضوء المقارنة بين الواقع والمأمول؟
5. ما الرؤى التربوية التطبيقية لتعزيز أدوار مؤسسات المجتمع التنموية لقيم المواطنة لدى طلاب الجامعة لمكافحة التطرف الفكري؟

أهداف البحث

يستهدف البحث تقويم أدوار بعض مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب بُغية استنباط رؤية تعزيزية لها، وإثراء المعالجات الفكرية لمكافحة التطرف الفكري، ومن المتوقع تحقق الأهداف التالية:

1. تحديد قيم المواطنة اللازم تنميتها للحد من ظواهر التطرف الفكري.
2. بيان حقيقة الفكر الديني المتطرف وأسبابه ودلائله وقضاياه، والمؤثر فى قيم المواطنة والداعم للإرهاب.
3. تحديد أدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري.
4. تحديد مدى قيام مؤسسات المجتمع المختلفة (الأسرة والمؤسسات التعليمية والإعلامية والتشريعية والأمنية) بأدوارها في تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري في ضوء المقارنة بين الواقع والمأمول.
5. تقديم رؤية تربوية تطبيقية لتعزيز أدوار الأسرة والمؤسسات التعليمية والإعلامية التنموية لقيم المواطنة لمكافحة التطرف الفكري.

أهمية البحث

يمكن إبراز جوانب أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

1. يتناول قضايا معاصرة بالغة الخطورة تتعلق بالتطرف الفكري، لتلافي ما يترتب على ذلك من تبعات وخيمة على الفرد والمجتمع.
2. إبراز أهمية الاستجابة للوسطية والاعتدال الفكري المنشود بإشاعة روح التسامح، والتعايش السلمي بين أبناء المجتمع، ونشر أدب الاختلاف، وثقافة الحوار، ومحاربة التطرف الفكرى لدى الطلبة الجامعيين فى المجتمع السعودي.
3. استجلاء قيم المواطنة التي ينبغي أن تتكاتف الجهود المجتمعية (الحكومية وغير الحكومية) لتأصيلها، وذلك لمكافحة التطرف الفكري. حيث يُعد ذلك مطلباً رئيساً لتفعيل الأدوار الوظيفية لمؤسسات المجتمع و تحقيق التكامل بين أدوارها.
4. المساهمة لتعزيز أدوار مؤسسات المجتمع السعودي من خلال نشر الوعي بالعوامل الكامنة خلف التطرف الفكري وتبعاته الإرهابية على الفرد والمجتمع، وذلك بتفعيل الأفكار والرؤى التطويرية لتعزيز قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة.
5. تزويد المسئولين بنتائج دراسة علمية لتفعيل الآليات التربوية التعزيزية لقيم الانتماء ذات الأثر البالغ في مواجهة التطرف الفكري بين طلبة الجامعة.

مصطلحات البحث

1. **المواطنة:** citizenship: تعرف المواطنة بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد ومجتمع (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة

يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون. وهي اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن (الموسوعة العربية العالمية، 1996م) [1]. وهي أيضاً تعني الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي تُعد مصدراً لإشباع الحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية.(هلال وآخرون، 2000م)[2].

2. **قيم المواطنة** :citizenship values: يقصد بها مجموعة القيم اللازمة لتحقيق الانتماء، وهي مقومات رئيسة ينبغي أن تكتمل حتى تتحقق المواطنة، ومن أبرزها إحقاق الحقوق، والقيام بالواجبات، والمشاركة المجتمعية، والانتماء، والإخلاص، والأمانة، الصدق، والصبر، والتعاضد والتناصح. (الشيخ ، 1420هـ) [3]
3. **التطرف الفكري** Intellectual Extreme: طرف الشيء في اللغة ما يقرب من نهايته، وقيل: ما زاد عن النصف. وتعددت تعريفاته، ومنها أنه: القائل أو القول، أو الفعل المخالف للشريعة. كما يقصد به التنطع؛ وهو التكلف المؤدي إلى الخروج عن السنة، والغلو والتشدد والتعنت؛ هو الزيادة على ما يطلب شرعا أو تجاوز الحد. (عبدالجبار، 2005م)[4]
4. **الإرهاب** Terrorism: الإرهاب مصدر أرْهبْ يُرهِبْ إرهاباً وترهيباً ، ويدل على خوف، وأرهبه أي أخافه وفزَّعه، وأزعجه. ومعنى الإرهاب Terrorism مشتق من التخويف Terror ا ومشتقاته (عبدالجبار، 2005م)[4]. والإرهابيين وصف يطلق على الذين يسلكون سبيل العنف لتحقيق أهدافهم السياسية. (مجمع اللغة العربية، 390)[5]
5. **مؤسسات المجتمع** Society institution: يقصد بها المؤسسات ذات التأثير فى الأفراد بطرق مقصودة أو غير مقصودة، ومنها: المؤسسات التعليمية، والأسرة، والمؤسسات الإعلامية، والتشريعية والأمنية.
6. **التقويم** Evaluation: يقصد به وصف شيء ما، ثم الحكم على قبوله أو ملاءمته لإصدار أحكام للتخطيط (Thorndike & Hagen, 1990) [6] . وهو عملية للحصول على معلومات وإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرارات (Terry & Tanbnnk, 1994) [7]

الإجراءات المنهجية للبحث

للإجابة عن أسئلة البحث؛ تم إتباع الخطوات الإجرائية التالية:

1. مراجعة العديد من الأدبيات (كتب، بحوث، دراسات، مقالات، مواقع انترنت) ذات صلة بقيم المواطنة والتطرف الفكري الإرهابي، وذلك للاستقراء التحليلي لها، واستخلاص الإجابات عن بعض أسئلة الدراسة الخاصة بـ: تحديد قيم المواطنة اللازمة لمواجهة التطرف الفكري الإرهابي، وتحديد ملامح الفكر المتطرف المؤدى إلى الإرهاب، واستخلاص الأدوار المتوقعة من مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لمكافحة التطرف الفكري.
2. إعداد استبانة تقويمية للأدوار المتوقعة لبعض مؤسسات المجتمع (التعليمية، والاجتماعية والإعلامية، والتشريعية، والأمنية) فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري الإرهابي. ثم عرضت على متخصصين في القياس والتقويم، وتم تطبيق الصورة الأولية منها على عينة استطلاعية لاستكمال إجراءات ضبطها.
3. توزيع الاستبانة على (120) من الطلبة الذكور والإناث بالدبلوم التربوي بجامعة الملك عبدالعزيز، لتعرف آرائهم التقويمية لأدوار مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري الإرهابي، ومدى تأييدهم المقترحات الخاصة بتفعيل هذه الأدوار.
4. رصد نتائج الاستجابات، ومعالجتها إحصائياً، للإجابة عن سؤالي الدراسة الخاصين بتقويم أدوار بعض مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري الإرهابي، وتعرف نسب تأييد المقترحات الخاصة بتفعيل هذه الأدوار.
5. تم توظيف توصيات الدراسة من خلال تقديم برنامج مقترح لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف

الفكري الإرهابي.

أدبيات البحث

تتناول أدبيات البحث التعريف بالمواطنة وقيمها، وتوضيح مفهوم كل من التطرف الفكري الإرهابي ووسطية الفكر الإسلامي، وإبراز لأدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية المواطنة لمواجهة التطرف الفكري الإرهابي.

التعريف بالمواطنة وقيمها

أ. ما هية المواطنة

تعرف المواطنة بأنها اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن. وتعرف بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد ومجتمع، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون. (الموسوعة العربية العالمية، 1996م)[1]

وعُرفت المواطنة من المنظور النفسي بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية، التي هي مصدر إشباع الحاجات الأساسية، وحماية الذات من الأخطار المصيرية. (هلال وآخرون، 2000م)[2]

كما عُرفت المواطنة من المنظور الإسلامي من خلال القواعد والأسس التي تتبني عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة وهما الوطن والمواطن، وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهم الأفراد المسلمين، والحاكم والإمام، وتُتوج هذه الصلات جميعاً الصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى. وبمعنى آخر فإن المواطنة هي تعبير عن طبيعة الصلات القائمة وجوهرها فى دار الإسلام (أى وطن الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم. (هويدي، 1995م)[8]

وتتعدد مستويات الشعور بالمواطنة، ومنها (رضوان، 1990م)[9] :

1. شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الجماعة، ومنها روابط: الدم، والجوار، والموطن، وطريقة الحياة بما فيها من عادات، وتقاليد،، ونظم، وقيم، وعقائد، ومهن، وقوانين.
2. شعور الفرد باستمرار بانتمائه إلى هذه الجماعة على مر العصور، وأنه مع جيله نتيجة للماضي، وأنه وجيله بذرة المستقبل.
3. شعور الفرد بالارتباط بالوطن وبالانتماء للجماعة، أي بارتباط مستقبله بمستقبلها، وانعكاس كل ما يصيبها على نفسه، وكل ما يصيبه عليها.
4. اندماج هذا الشعور في فكر واحد، واتجاه واحد، وحركة واحدة..

يشير عبدالتواب (1993م)[10] إلى أن الوطنية صفة أكثر عمقاً من صفة المواطنة، أو أنها أعلى درجات المواطنة، فالفرد يكتسب صفة المواطنة بمجرد انتسابه إلى جماعة أو لدولة معينة، ولكنه لا يكتسب صفة الوطنية إلا بالعمل والفعل لصالح هذه الجماعة أو الدولة، وتصبح المصلحة العامة لديه أهم من مصلحته الخاصة. والحديث عن المواطنة والوطنية يختلف عن الحديث عن الانتماء والولاء، فأحدهما جزء من الآخر أو مكمِّل له. فالانتماء مفهوم أضيق في معناه من الولاء، والولاء في مفهومه الواسع يتضمن الانتماء، فلن يحب الفرد وطنه ويعمل على نصرته والتضحية من أجله إلا إذا كان هناك ما يربطه به، أما الانتماء فقد لا يتضمن بالضرورة الولاء، فقد ينتمي الفرد إلى وطن معين ولكنه يحجم عن العطاء والتضحية من أجله.

وثمة علاقة وثيقة بين المواطنة والوطنية، التى عرفت بأنها "تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن. ويوحي هذا المصطلح بالتوحد مع الأمة". (الموسوعة العربية العالمية، 1996م)[1] .

فالوطنية شعور يربط بين أبناء الجماعة، ويملأ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائهما، والاستعداد للموت دفاعاً عنهما. ويقصد بالتربية الوطنية ذلك الجانب من التربية الذي يُشعر الفرد بصفة المواطنة ويحققها فيه، والتأكيد عليها إلى أن تتحول إلى صفة الوطنية. فسعادة الفرد ونجاحه، وتقدم الجماعة ورقيها لا يأتي من الشعور والعاطفة، إذا لم يقترن ذلك بالعمل الإيجابي الذي يقوم على المعرفة بحقائق الأمور، والفكر الناقد لمواجهة المواقف ومعالجة المشكلات. فبهذا الجانب العملي تحصل النتائج المادية التي تعود على الفرد بالنفع والارتياح والسعادة، وعلى الجماعة بالتقدم والرقي. (إسماعيل، 1998م)[11]

وتتعدد أبعاد استقرار مبادئ المواطنة في الفكر المعاصر، ويتطلب ترسيخ مفهومها وتثبيته في الممارسة إقرار مبادئ، وإنشاء مؤسسات، وتوظيف أدوات، و تفعيل آليات تضمن تطبيق هذا مبادئها على أرض الواقع. (الكوارى، 2001م)[12]

كما تتعدد حقوق المواطنة، ومنها: الحق الطبيعي للإنسان في الحياة، وحرية الرأي والتعبير، ومساواة المرأة بالرجل، وتشكيل الأحزاب السياسية، والحرية في ممارسة العمل، والمساواة أمام القانون، وتشكيل الجمعيات والنقابات. ويستلزم الوفاء بهذه الحقوق رعاية المجتمعات المحلية وتنميتها ومكافحة الفقر، ورعاية الفئات ذات الاحتياجات الخاصة، والتنمية الثقافية، والتعليم، والتدريب، وممارسة الأنشطة الرياضية، وصون البيئة. (الشرجبي، 2002م)[13]

وبذلك يتضح أن مصطلح المواطنة يتضمن الإشارة الدلالية إلى العلاقة بين الدولة أو الوطن والمواطن، وأنها تقوم على الكفاءة الاجتماعية والسياسية للفرد. كما تستلزم المواطنة الفاعلة توافر صفات أساسية في المواطن، تجعل منه شخصية مؤثرة في الحياة العامة، لها القدرة على المشاركة واتخاذ القرارات. وإذا ما ربط مفهوم المواطنة بالديمقراطية فيمكن القول بأن المواطنة ركيزة الديمقراطية.

ب. الاتجاهات المعاصرة في تنمية المواطنة

أشار (عزيز،1998م) [14] إلى أهمية مراعاة المناهج للجوانب ذات الأثر فى المواطنة، ومنها:

1. تناول بعض المشكلات الدولية وأسبابها للأخذ بيد المتعلم نحو عالم اليوم والمستقبل.
2. تطوير فلسفة عالمية للحياة، وتأكيد القيم الإنسانية الدولية.
3. تربية المتعلم على التعايش السلمي.
4. تربية المتعلم على الحياة في مجتمع يقوم على التسامح والقيم السامية.
5. إكساب المتعلمين ما يسهم في تحقيق الأهداف التي تؤكد على قيم السلام.
6. إكساب المتعلم مقومات التنشئة التي تسهم في جعله يؤمن بوطنه القومي، وبوطنه العالمي.

وثمة اتفاق عام بين المختصين على أن تحقيق المواطنة الصالحة يمثل الهدف الرئيس للنظام التربوي في كل الدول، مما أدى بها للاهتمام بالتربية الوطنية، ولكن هذا الاهتمام يتفاوت من دولة إلى أخرى (المجادي، 1999م) [15] .

وتسعى جميع النظم السياسية إلى تحقيق درجة قصوى من الانسجام السياسي بين مواطنيها، وتبرز التنشئة السياسية كموضوع رئيس يمتد من التربية الوطنية في العالم الغربي، إلى مفهوم تدريب الشخصية في النظم الاشتراكية. وقد حرصت العديد من الدول على أن يسهم تدريس التربية الوطنية في بث روح المواطنة فى المجتمع، للتأثير في الأخلاقيات وزيادة الايجابية فى المجتمع (علي، 2002م) [16] .

وتُعد مؤسسات التعليم من أهم عوامل القضاء على التناقض القيمي والصراع الثقافي بين أفراد الأمة الواحدة. وإذا كان لمؤسسات التعليم أهمية في الظروف العادية، فإن دورها يزداد أهمية خلال فترات التحولات الاجتماعية، والتغير الثقافي. ومن ثم؛ ينبغي تأكيد أدوار مؤسسات التعليم في تنمية المواطنة الصالحة والفعالة، ويتمثل ذلك في تنمية الديمقراطية، من خلال مناهج تستهدف تحقيق أهداف تربية السلام، وطرائق وأساليب تستهدف بث روح التعاون اللازم لتحقيق جوهر المواطنة. فيكسب الطلاب

مقومات الانتماء للوطن متمثلاً في الولاء للأسرة والمجتمع المحلي بمصالحه ومؤسساته، والمجتمع الوطني بمنظماته وهيئاته، ويكمل ذلك بالانتماء العالمي.

ج. تربية المواطنة من خلال الديمقراطية "الشورى"

تتباين أساليب المواطنة وصور تكوينها من مجتمع لآخر، إلا أن مؤسسات المجتمع كلها تشترك في تكوينها، ومن أهمها المؤسسات التعليمية والتربوية التي لها وسائلها ذات التأثير المباشر في تكوين القيم، وذلك من خلال ما تقدمه من خبرات منهجية هادفة.

وأوضح(بور، 1999م) [17] مداخل متعددة للتربية الديمقراطية التى تحقق المواطنة، ومن أهمها ما يلي:

1. **المدخل المجتمعي:** يعتمد على إشراك الجميع في وضع القواعد ورسم السياسات الخاصة بالحياة المدرسية وبالنظام ككل ، ويتفهم الطلاب النموذج الديمقراطي من خلال ثلاث مراحل:
   - أن يشعر كل طالب بأنه حر في التعبير عما في ذهنه والدفاع عن مصالحه الخاصة.
   - أن يعتاد الطلاب على الاستماع للآخرين، واحترامهم، والاهتمام بما يقولون، والتفكير فيما هو أصلح للأغلبية.
   - أن يعتاد الطلاب على الحوار المفتوح مع الاهتمام بوجهة نظر الأقليات والجماعة ككل.
2. **مدخل مجالس الطلاب:** يقوم هذا المدخل على ديمقراطية نيابية تضمن لمجموعة مختارة من الطلاب الدخول في خبرة من الحوار العلني.
3. **مدخل أنشطة المناهج الإضافية:** تعد أنشطة المناهج الإضافية من أكثر المؤشرات دلالة على التقدم في تنمية الاتجاهات والقيم الديمقراطية.

د. المقومات القيمية للمواطنة

باستقراء العديد من الأدبيات ذات الصلة بالتعريف بالمواطنة وأبعادها وقيمها، تكاد تجمع على أن للمواطنة مقومات رئيسة ينبغي أن تكتمل كى تتحقق، ومن أبرز المقومات القيمية اللازمة لتحقيقها ما يلي (الشيخ، 1420هـ) [3] ، (الشماخ،2011م) [18] ،(حمدان، 2008م)[19] :

1. **إحقاق الحقوق:** يتضمن مفهوم المواطنة حقوقاً يتمتع بها جميع المواطنين، وهي في الوقت ذاته واجبات على الدولة والمجتمع، ومنها: حفظ الدين، وحفظ الحقوق والملكيات الخاصة، وتوفير التعليم، وتقديم الرعاية الصحية، و تقديم الخدمات الأساسية، و توفير الحياة الكريمة، والعدل والمساواة، والحرية الشخصية التي تشمل؛ حرية التملك، وحرية العمل، وحرية الاعتقاد، وحرية الرأي. يجب أن يتمتع جميع المواطنين بهذه الحقوق، من دون استثناء، سواء أكانوا مسلمين، أم أهل كتاب، أم غيرذلك. فحفظ الدين يوجب عدم إكراه المواطنين من غير المسلمين على الإسلام لقوله ﷻ (لا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) [البقرة: 256]، وكذلك الحرية فهي مكفولة لكل مواطن بغض النظر عن دينه، أو عرقه، أو لونه شريطة ألا تجور على حريات الآخرين، أو تتسبب فى الإساءة إلى الدين.
2. **القيام بالواجبات:** تتعدد الواجبات التى تتطلبها المواطنة ومنها: احترام النظام، والتصدي للشائعات المغرضة، وعدم خيانة الوطن، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والحفاظ على الممتلكات، والسمع والطاعة لولي الأمر، والدفاع عن الوطن والمساهمة في تنميته، والمحافظة على مرافقه العامة، والتكاتف مع أفراده. وهذه الواجبات يجب أن يقوم بها كل مواطن.
3. **المشاركة المجتمعية:** تُعد المشاركة المجتمعية لاسيما فى الأعمال التطوعية من أبرز المؤشرات الدالة على المواطنة والانتماء للمجتمع. ويشمل ذلك أيضا كل إسهام يخدم الوطن، ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية؛ مثل: التصدي للشبهات، وتقوية أواصر المجتمع، وإسداء النصيحة للمواطنين وللمسئولين، حيث يجسد ذلك معنى حقيقياً للمواطنة.

4. **الأمانة:** ومن صورها عدم استغلال الوظيفة أو المنصب لأي غرض شخصي.
5. **الإخلاص:** ويشمل الإخلاص لله في جميع الأعمال، والإخلاص في العمل الدنيوي وإتقانه، والإخلاص في حماية الوطن.
6. **الصدق:** ويستوجب عدم الغش أو الخداع أو التزوير، وبه يكون المواطن عضواً نافعاً لوطنه.
7. **الصبر:** يُعد من أهم العوامل التي تساعد على ترابط المجتمع واتحاده.
8. **التعاضد والتناصح:** فبه تتألف القلوب وتزداد الرحمة، ويكون المجتمع مترابطاً.
9. **الانتماء:** وهو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه وللدفاع عنه. أو هو "إحساس تجاه أمر معين يبعث على الولاء له واستشعار الفضل في السابق واللاحق" ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن، ويحرص على سلامته. ويُعد الانتماء من لوازم المواطنة.

من خلال ما سبق يتضح أن المواطنة شعور قائم لدى الفرد، ناتج عن صلة اجتماعية تقوم بين الفرد والمجتمع الذي ينشأ فيه، تتطلب منه المشاركة والتفاعل، وهي تقوم على عدد من الأبعاد التي تتمثل في تمتع الفرد بالحقوق وقيامه بالواجبات، ومشاركته المجتمعية، والتزامه بقيم المواطنة، ومن أبرزها الانتماء والولاء للدين والوطن الذي ينشأ فيه.

التطرف الفكري الإرهابي والوسطية

مفهوم التطرف الفكري

يستخدم مصطلح " التطرف الفكري Intellectual Extreme لوصف كل سلوك أو فكر أو معتقد يبعد عن حد الاعتدال والوسطية، فيقال: فكر متطرف، ونزعة متطرفة، وسلوك متطرف، ومعتقد متطرف؛ بمعنى أنها جميعها بعيدة عن الاعتدال والوسطية وزائدة عن الحد. ويتصف التطرف بشدة الانفعالات والمغالاة فيه. وغالباً ما تكون شخصية المتطرف اندفاعية، وتميل إلى العنف. وينشأ التطرف من التناقض في القيم أو المصالح، وتشذ السلوكيات المتطرفة عن العرف أو المألوف من القيم الفكرية والاعتقادية التي ارتضاها المجتمع.

ويشير التطرف أيضاً إلى الغلو، وذلك بمجاوزة حدود ما شرع الله تعالى بقول أو فعل أو اعتقاد، ونهى ﷻ عن الغلو، حيث قال تعالى **(يَأَهْلَ الْكتَبِ لا تَغْلُوا فى دِينِكمْ وَ لا تَقُولُوا عَلى اللَّهِ إلا الْحَقَّ)** [النساء: 171]، وقوله تعالى **(يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ)** [المائدة: 77] ، وقال رسول الله ﷺ (إياكم والغلو في الدين فإنما هلك من قبلكم بالغلو في الدين) [ابن تيمية: الفيض، 126/3 المعجم الكبير – الطبراني، ج 18، 289]، كما أوضح الرسول ﷺ أن التنطع هو طريق للتشدد والغلو والتطرف، فقال ﷺ ثلاثاً: (هلك المتنطعون، هلك المتنطعون، هلك المتنطعون) [صحيح مسلم: 2055 / مسند أبي يعلى، 422] ، ونهى ﷺ عن التشديد على النفس، فقال ﷺ: (لا تشددوا على أنفسكم فيشدد الله عليكم، فإن قوما شددوا على أنفسهم فشدد الله عليهم). [أبو يعلي: 3694]

ويستخدم التطرف في جوانب متعددة، ففي جانب الدين والمعتقدات الدينية يعبر عن الأفكار والمعتقدات الدينية البعيدة عن الاعتدال والوسطية بمصطلح "التطرف الديني"، ويعبر به في جانب السياسة عن الأفكار السياسية غير المألوفة أو البعيدة عن الصواب للمعارف والآراء والنظريات السياسية، فيقال "تطرف سياسي"، ويعبر به عن الأفكار والمعتقدات الاجتماعية فيقال "تطرف اجتماعي". ويرتبط التطرف بالتعصب في الإصرار للآراء والأفكار المتطرفة والانتصار لها وعدم الرجوع عنها أو مناقشتها، غير أن التعصب يختلف عن التطرف في أن التعصب ليس كله مذموم؛ فهناك التعصب المطلوب والمرغوب، وهو التعصب للدين؛ بمعنى التمسك به، وعدم الإفراط أو التفريط فيه، وهناك التعصب للوطن وللتراث والفكر والقيم والحضارة الإسلامية؛ بمعنى الاعتزاز والمحافظة والإفادة منها، ولذا فالتعصب الممقوت كما يعرفه البعض"هو الذي يعني الانتصار لأمر قد لا يكون فيه نصرة للحق أو الأمة، بل قد يستدعي نصرة العصبة ضد الأمة (علي، 2002م) [(16)] .

وذكر(القرضاوى 2001) [(20)] عددا من الدلائل التي تشير إلى حقيقة التطرف الديني التى تتمثل فى:

- التعصب للرأي بصورة دون اعتراف بالآراء أو وجهات النظر الأخرى.
- إلزام الناس بما لم يلزمهم الله تعالى به.
- التشديد في غير محله.
- الغلظة في التعامل، والخشونة في الأسلوب.
- سوء الظن بالناس، والنظر إليهم من منظور أسود، يخفي حسناتهم، ويضخم سيئاتهم.
- المبالغة بالتكفير، وإسقاط عصمة الآخرين، واستباحة دمائهم وأموالهم.
- التفريط في أصل من أصول الدين، فينكر أو يبطل حجيته الثابتة لدى الجمهور.
- تجاوز المبادئ والقيم الثابتة المتعارف عليها في فعل سلوك، مما يترتب عليه إلحاق الضرر بالمجتمع والمعتقدات والقيم والفكر والتراث والحضارة.

أسباب شيوع التطرف الفكري

تتعدد أسباب شيوع التطرف الفكري، ويرجع الاختلاف في تحديدها إلى الوجهة التي يفسر بها كل فريق التطرف من وجهة نظره، فأصحاب المدرسة النفسية يرجعون كل تصرف إلى أسباب نفسية خالصة، وكثيراً ما تكمن في العقل الباطن أو اللاشعور، وبصفة خاصة لدى مدرسة التحليل النفسي، أما أصحاب المدرسة الاجتماعية فيعزونه إلى تأثير المجتمع وأوضاعه وتقاليده. أما أنصار المادية التاريخية فلا يقيمون وزناً إلا للاعتبارات المادية، والدوافع الاقتصادية، فهي التي تصنع الأحداث، وتغير التاريخ، وأصحاب النظرة الشاملة المتوازنة يعترفون بأن الأسباب متشابكة ومتداخلة، وكلها تعمل بأقدار متفاوتة، وقد يقوى أثرها في شخص ويضعف في آخر، ولكنها جميعاً لها في النهاية أثرها الذي لا يجحد.

ومن خلال استقصاء العديد من الأدبيات منها: (العك ،1997م) [21] (والقرضاوى،2001م)[20] (والجاني ،1424هـ) [22] (والحسين 2004م)[23] (وقاسم 2005م)[24] (ووزارة الإعلام الكويتية،2005م)[25] أمكن التعرف على العديد من أسباب شيوع الفكر المتطرف وتصنيفها وفقا لما يلي:

1. **أسباب دينية**

ومن أهمها ضعف البصيرة بحقيقة الدين، وفهم نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة فهما ظاهريا، والاشتغال بالمعارك الجانبية عن القضايا الكلية، والإسراف في التحريم، والتباس المفاهيم، وغربة الإسلام عن دياره، والهجوم العلني والتآمر الخفي على الأمة الإسلامية، ومصادرة حرية الدعوة إلى الإسلام، واللجوء إلى العنف والتعذيب لا يقاوم التطرف بل يوجده، وعزل الدين عن الحياة، وتنامي الأفكار العلمانية في المجتمع...

2. **أسباب اجتماعية**

ومنها البطالة وشيوع الفساد في المجتمع، وقصور فى أدوار الأسرة والمؤسسات التربوية عن القيام بأدوارها التربوية الإسلامية، والافتقاد إلى حرية التعبير والرأي بالأساليب الصحيحة، وعدم تكوين روح الانتماء للمجتمع الإسلامي، وسيطرة الغزو الفكري على العادات والتقاليد الاجتماعية للمجتمعات الإسلامية، التفكك الأسري والاجتماعي، وافتقاد نموذج القدوة في المجتمع من العلماء والقادة وغيرهم، والاغتراب الثقافي المتمثل في التشبع بالأفكار والآراء الغربية...

3. **أسباب سياسية**

ومن أهمها الممارسات الاستعمارية الاستيطانية الصهيونية، والتناقض والاختلال في تطبيق القوانين والمواثيق الدولية، والهيمنة على دول العالم العربي والإسلامي والتدخل في شئونها، والافتقاد إلى الحريات والديمقراطية والشورى في أغلب الأنظمة العربية الحاكمة، والفساد السياسي في ظل غياب لمؤسسات الرقابة والتشريع والتنفيذ في الدولة..

4. **أسباب نفسية**

ومن أهمها الشعور بالإحباط نتيجة لعدم النجاح في تحقيق بعض الأهداف، والشعور بالظلم والاضطهاد والافتقاد إلى الإحساس

بتقدير الذات.

وعلى ذلك لا ينبغي الوقوف عند سبب واحد لانتشار الفكر المتطرف، يطغى على غيره من الأسباب. فالواقع أن ظاهرة التطرف مركبة، ومعقدة، وأسبابها كثيرة ومتنوعة، ومتداخلة، بعضها قريب، وبعضها بعيد، وبعضها مباشر، وبعضها الآخر غير مباشر، وبعضها مائل للعين، وبعضها غائص في الأعماق، ومن هذه الأسباب ما هو ديني، ومنها ما هو سياسي أو اجتماعي، أو اقتصادي، أو نفسي، أو فكري، وما هو خليط من هذا كله أو بعضه. ولذا ينبغي النظر فى أسباب التطرف نظرة كلية، حتى يمكن أن يعالج بالصورة المجدية والنافعة.

مظاهر الفكر المتطرف وقضاياه

تبدو مظاهر التطرف في أمور كثيرة، منها: محاربة الدين بأفكار غربية، والاستهانة بمقدساته وقيمه، وازدراء الأديان بشتى الصور والأساليب، وكذا اتهام الأحكام الشرعية القطعية الثابتة بالقرآن والسنة بالجمود والرجعية والتطرف، وتأويل النصوص تأويلاً مذموما غير مقبول، والقدح في الشخصيات الإسلامية التي برز دورها في تاريخ الفكر والحضارة الإسلامية، وإلقاء التهم على الآخرين لمجرد المخالفة في الرأي، والدعوة إلى رفض القيم الدينية والتحلل منها، وإحلال بدلا منها القيم الغربية التي تعمل على نشر الإباحية والانقسام والتصادم والعزلة عن الدين...الخ. كما تتعدد مظاهر التطرف، فمنها التعصب للرأي إلى الدرجة التي لا يُعترف فيها بالرأي الأخر، والغلو والتشدد في غير موضع التشدد، وإلزام النفس وإلزام الناس بما لم يلزمهم به الله، وتحريم الطيبات وتحليل المحرمات، وترك الضروريات، والتشدد في تقديم النوافل على الفرائض والواجبات، والتجافي في التعامل عند دعوة الناس بالغلظة، والخشونة بدلا من الحكمة والكلمة الطيبة والموعظة الحسنة، وسوء الظن، والذم والقدح بصورة فيها مغالاة (اللويحق، 2003م)[26] .

وثمة قضايا دينية يرتكز عليها الفكر المتطرف ومن أبرزها ما يلي (شفيق، 1993م)[27] :

1. **قضية الغلو في التكفير:** وتقع هذه القضية فى مقدمة القضايا ذات الأثر فى الفكر المتطرف،
2. **قضية الولاء والبراء:** وهي من القضايا التى أثارت جدلاً واسعاً، ليس فقط من الداخل الإسلامي، بل ومن الخارج وخصوصاً بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر
3. **قضية الجهاد:** على الرغم من أن الجهاد فرض في الإسلام لغاية سامية تتعلق بالدفاع عن العقيدة، ودفع الضرر عنها، إلا أن ذلك لم يمنع من أن يساء إلى فهم هذه القضية.
4. **العلاقة مع غير المسلمين في المجتمع الإسلامي:** فلم تكن هذه القضية من القضايا التي شغلت الداخل الإسلامي فقط، للرد على الأفكار المتطرفة حول علاقة المسلمين بغيرهم في المجتمع الإسلامي، بل استغلها الغرب – أيضاً –ولا يزال؛ لتشويه صورة الإسلام وإثارة الفتن، وإضعاف وحدة الدول الإسلامية. وقد عالج "الفكر الإسلامي" هذه الإشكالية بأعلى درجات المسئولية والدقة، ولكن الفكر العلماني سيظل يثيرها ويثير الغبار من حولها، مما سيبقيها منفذاً خطيراً ينفذ منه أعداء الأمة .

وسطية الفكر الإسلامي

إن الوسطية هي السمة والقسمة التي أخص ما يخص به المنهج الإسلامي عن المذاهب والشرائع والفلسفات الأخرى، ولقد انطبعت بها الحضارة الإسلامية في كل القيم والمعايير والأصول والمعالم والجزئيات. ويتجلى ذلك من خلال نبذ الإسلام الغلو الظالم والتطرف الباطل، فهى صبغة الله التي أرادها أن تكون صبغة أمة الإسلام، وأخص خصوصيات منهج الإسلام ونظامه، قال تعالى: (وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ۗ)[البقرة: 143].

ومن صور الوسطية التي تميز التصور الإسلامي الوسطية فى التوازن بين (قطب، 2002)[28] و(مدكور، 2003)[29] :

1. جانب العقيدة التي تتلقاه الفطرة الإنسانية لتدركه وتسلم به، وبين الجانب الذي تتلقاه لتدركه وتبحث حججه وبراهينه،

2. طلاقة المشيئة الإلهية وثبات السنن الكونية. ومجال المشيئة الإلهية الطليقة، ومجال المشيئة الإنسانية المحدودة. وقد نص والقرآن الكريم على هذا وجود هذا التوازن، فنقرأ فيه قوله تعالى: **(مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الأَرْضِ وَلا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ)** [الحديد: 22]، **[وَإِنْ يَمْسَسْكَ اللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُ إِلَّا هُوَ وَإِنْ يَمْسَسْكَ بِخَيْرٍ فَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ]** [الانعام:17] ،**[أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكْكُمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِي بُرُوجٍ مُشَيَّدَةٍ وَإِنْ تُصِبْهُمْ حَسَنَةٌ يَقُولُوا هَذِهِ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ]** [النساء: 78]
3. علاقة العبد بربه، وبين موحيات الخوف والرهبة والاستهوال، وموحيات الأمن والطمأنينة.
4. مصادر المعرفة، بين التلقي من الوحي والنص، والتلقي من الكون والحياة.
5. التوازن بين عبودية الإنسان المطلقة لله تعالى، ومقام الإنسان الكريم في الكون.

ويبرز دور الوسطية الإسلامية وصورها في التوازن بين المسئولية الفردية والمسئولية الاجتماعية، تتضح بصورة أكبر عند تناول قضايا منها: (عبدالحليم، 2004م) [30] و(محمود، 2005م) [31] :

1. التناقض بين مذهب الفردية ومذهب الجماعية.
2. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
3. الجهاد وحدود المسئولية الفردية والجماعية.
4. حرية المرأة وعملها ومشاركتها في الحياة العامة للمجتمع.

قيم المواطنة المستندة إلى الوسطية الإسلامية

في ضوء ما سبق، وبعد توضيح حقيقة الفكر المتطرف، وأسبابه، ومظاهره والقضايا التي يرتكز عليها، وفي ضوء توضيح حقيقة الوسطية الإسلامية، يمكن القول بأن الدور التربوي للوسطية في مواجهة الفكر المتطرف يمكن أن يتحقق بإعداد الشخصية المسلمة، وتكوين المجتمع المسلم القائم على ركائز ومقومات قيمية تستند إليها في تربية المواطنة، من أهمها: سلامة العقيدة وقوتها، وسمو الخلق، وثقافة الفكر، المحافظة على الهوية لتلافى التطرف الفكري وما يتمخض عنه من قضايا وجرائم إرهابية.

ويستلزم ذلك تهيئة فرص حقيقية لتفاعل الفرد مع الآخرين فى مجتمعه، وتجنب انعزالهم عنهم، وتيسير سبل تعايش معهم في أمن وسلام، مع التمسك بقيم الدين وأصوله وثوابته، وذلك فى إطار تنموي لمهارات التفكير السليم، الذى يعمق فهم غايات الجهاد دون إفراط أو تفريط، والتفكير بإيجابية فى القضايا الجوهرية التي تواجه الأمة الإسلامية في شتى المجالات السياسية، والاجتماعية والاقتصادية، سعياً للنهوض بالمجتمع والأمة، وتحقيقاً للوحدة وقوة البناء والتماسك، والتعايش السلمي والإيجابي وفق مقتضيات التحضر الأخلاقي، والتقدم العلمي.

وتحقيق البناء المتكامل للشخصية، فكرياً، وروحياً، واجتماعياً، وإنسانياً، والواعي لحقوقه والملتزم بواجباته، والمواكب لروح العصر، والمؤمن بحقوق المواطنة وواجباتها، والقادر على المشاركة المجتمعية في التنمية والبناء، والمتسم بقيم الوسطية والتسامح والاعتدال، ذلك كله لا يتم إلا بالتربية على قيم المواطنة. (السيد، 2006م)[32] .

أدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري

أدوار مؤسسات التعليم في تنمية المواطنة

أشار (Engle and Ochoa,1988) [33] إلى أن نظم التعليم التي تركز على حقائق منعزلة أو جامدة غالباً ما تكون غير مفيدة، بل إنها تؤثر سلبياً في تحصيل الطلاب وفى تنمية قدراتهم التفكيرية.

وأوضح (Chapin and Messick, 1989) [34] ضرورة ربط ما يتعلمه الطلاب عن المواطنة في مدارسهم بمجتمعهم الذي يعيشون فيه، حيث تعد عملية ربط المناهج بواقع الحياة من العناصر المهمة في تطوير المواطنة وتحقيق أهدافها، وحتى يتم تحقيق ذلك فلابد من ممارسة الطلاب للأنشطة والخبرات في مجتمعهم وبيئتهم بشكل مباشر. من خلال زيارة بعض الأماكن المهمة في

المجتمع.

كما بين (Entwistle, 1994) [35] و(Metzeger, 1996) [36] أهمية المنهج الخفي فى تنمية المواطنة لدى المتعلمين، لما له من دور فى ترسيخ الأعراف والعادات، والتأثير في الاتجاهات والمعلومات ذات الأثر في المواطنة، ومنها غرس الاتجاهات والقيم المشتركة، مثل المسؤولية السياسية، والتسامح والعدالة الاجتماعية، واحترام المسئولين أو السلطات المسئولة، إلقاء الضوء على الإيديولوجيات والمبادئ الأساسية للمجتمع، الأحكام أو القوانين الأساسية.

وأكد (القحطاني، 1418هـ)[37] تزايدت الدعوات التي تنادي بضرورة توعية مؤسسات التعليم لمبادئ السلام تحت شعار التربية من أجل السلام والتعايش السلمي.

كما أوضح (إسماعيل، 1998م) [11] أن لمؤسسات التعليم دور بالغ الأهمية فى تشكيل الفاعلية الشخصية للطالب، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم.

وخلصت دراسة (طنطاوي، 2006م)[38] إلى مجموعة من المنطلقات التي ينبغي أن ترتكز إليها مناهج التربية الإسلامية استنادا إلى قيم الوسطية والتفكير الوسطي الإسلامي للحد من تنامي ظاهرة التطرف الفكري، ومن أبرز تلك المنطلقات اهتمام المناهج بتوضيح موقف الإسلام من العنف والتطرف، بالتأكيد على رفض العنف والتطرف والغلو في الدعوة والتمسك بالاعتدال والوسطية والتسامح. ومن المهام الأساسية لمؤسسات التعليم إعداد أفراد تتوافر فيهم صفات اجتماعية تكفل للمجتمع الوحدة والتضامن، ويتوفر فيهم الطموح للرقي بالمجتمع. وتعد أدوارها مكملة لتنشئة الأسرة، وفيها يتم تدعيم مبادئ السلوك القويم، وربط الفرد بمجتمعه، ورفع شعوره بالولاء والانتماء إليه، ويتعلم فيها النظام وحقوقه وحقوق الآخرين وواجباته نحو مجتمعه.

وعلى مؤسسات التعليم أن تقوم بأدوار متعددة لتعميق الأخلاقيات القيمية الضابطة لسلوكيات المتعلمين، للحد من الأفكار المتطرفة والحيلولة دون وقوع الجرائم الإرهابية. وقد أوضح كل من: (الغزو،2004م)[39]، (ومطاوع، 1426هـ)[40] العديد من الأخلاقيات التى ينبغي على المؤسسات التعليمية تعمقها لتحقيق ذلك، وهى:

أ. تقديم الإرشادات والقواعد العامة الدينية الأخلاقية والقانونية التى تحكم السلوك.

ب. توضيح المخاطر والعواقب الأمنية التى تترتب على التطرف الفكري الإرهابي.

ج. تأكيد أهمية الالتزام بالقيم الإسلامية، وذلك من خلال ما يلي:

- استخدام استراتيجيات توضيح القيم والمناقشات الأخلاقية.
- إتاحة مساحة أكبر من الحرية لتعبير المتعلمين عن آرائهم وتطلعاتهم.
- التدارس العلمي لكافة المستجدات التقنية.
- تأكيد المضامين الأخلاقية للإسلام فى جميع المواقف التعليمية.
- تبصير المتعلمين بالمحاذير والضوابط الشرعية والقانونية لكافة ممارسات التطرف الفكري.
- تفعيل الأنشطة الطلابية الجوهرية فى المؤسسات التعليمية.
- تكامل الخبرات التعليمية التى تقدمها المؤسسات التعليمية.
- تعميق عُرى التواصل بين المؤسسات التعليمية والأسرة ومؤسسات المجتمع.
- صبغ المناهج التعليمية صبغة قيمية أخلاقية.
- مشاركة مؤسسات التعليم بفاعلية فى تنمية القيم لدى المتعلمين.

أدوار الأسرة في تنمية المواطنة

أكد الإسلام على أهمية اختيار الزوجة الصالحة باعتبارها المحضن الأول للتربية، وركز على أهمية وظيفة الأسرة، ففي الحديث الصحيح الذي رواه البخاري ومسلم عن أبي هريرة أن الرسول ﷺ قال: (ما من مولود يولد إلا على الفطرة فأبواه يهودانه أو

ينصرانه أو يمجسانه) [صحيح البخاري: 6599، وصحيح مسلم: 2658] فيعد الوالدان بمثابة المعلم الأول للطفل والأكثر تأثيراً به والذين يقومون بتعليم القيم والعادات الوطنية. ويمكن للوالدين مساعدة أطفالهم لمزيد من التعلم حول الواجبات الوطنية من خلال:

- كونهم المثل الأعلى الذي يحتذي به الأبناء.
- إبداء الاهتمام بالشؤون الوطنية والحكومية من خلال التحادث حول القضايا العامة.
- تشجيع المشاركة في مشاريع خدمة المجتمع.
- توفير موارد التعلم الوطنية في الكتب الموجودة في المنزل والمجلات والصحف.

وتقع على عاتق الأسرة المسئولية الكبرى في تربية الأبناء وتوجيههم. فعلى الآباء والأمهات واجب حُسن توجيه الأبناء وإرشادهم وذلك من خلال علاقات التفاهم والحوار معهم، وأن يوضح أولياء الأمور لأبنائهم القيم التي ينبغي التمسك بها، والتي ينبغي أن تحكم كافة سلوكياتهم، وأن يتم الابتعاد –قدر الإمكان–عن لغة التوجيه الآمر دون بيان المبررات، وألا تكون ممارسات الحجب والمنع هي السبيل الأوحد لإنهاء الحوارات الجدلية مع الأبناء..

أدوار المؤسسات الإعلامية في تنمية المواطنة

تقع على عاتق مؤسسات الإعلام أدواراً مهمة في توعية أبناء الأمة. فينبغي عليها أن تقدم رسائل إعلامية جادة وهادفة، وأن تحذر من البرامج المفسدة التي تدعو إلى الانحراف الأخلاقي والسلوكي والتطرف الفكري والعنف والجريمة، وعليها أن تقوم بالتحليل العلمي المتعمق والمستمر لمضامين برامجها الإعلامية، وأن تقوم بالتوعية الإعلامية لتبصير المجتمع بمسببات التطرف الفكري، وتبعاته الإرهابية. للإعلام دور كبير في توعية الأفراد نحو مسؤولياتهم الفردية والجماعية وبناء روابط بين أبنائه وغرس العادات والقيم وإيجاد اتجاهات موحدة. ويمكن للإعلام أن يقوم بدوره عن طريق البرامج الهادفة التي تعمق المواطنة، وعن طريق الصحف التي توضح إنجازات الوطن وتزيد من روح المواطنة وغيرها من الوسائل التي من شأنها ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه والاعتزاز بالانتساب إليه وبيان حقوق المواطن وواجباته. (الريس، 1421هـ)[41]

أدور المؤسسات الاجتماعية والثقافية والتشريعية والدينية في تنمية المواطنة

تقوم هذه المؤسسات بدور مهم في تنشئة الشباب بشغل أوقات الفراغ بما يعود بالنفع عليهم، ودفعهم لممارسة هواياتهم الرياضية والثقافية والاجتماعية، وتعزيز القيم الحسنة من تعاون وتكاتف وتناصح ولأهمية هذا العامل الذي ثبتت فيه تعزيز المواطنة، ولابد من الاهتمام به من قبل الدولة والمواطن على حد سواء. فالدولة مطالبة بتوفير تلك المؤسسات، وتشجيع الشباب على ارتيادها والاستفادة منها، كما على المواطنين التفاعل مع ما تقدمه من أنشطة.

وينبغي أن تعنى المؤسسات الاجتماعية بتدارس القضايا المجتمعية التي تسهم فى انتشار التطرف الفكري والجرائم الإرهابية، ومنها: البطالة ، وسوء استغلال أوقات الفراغ، والعنوسة، وأن يكون لها مشاركات إيجابية في حل مثل هذه القضايا لخفض تأثيراتها على الفرد والمجتمع، لاسيما فى ظل هجمات تغريبية، وتأثيرات العولمة الطامسة للهويات. فعلى مؤسسات الشئون الاجتماعية تيسير سبل ممارسة الأعمال المنتجة، وما يتطلبه ذلك من قروض وإعانات، وتوفير المزيد من فرص العمل، وتهيئة البيئات المناسبة لاستثمار أوقات الفراغ في ممارسات الأنشطة الاجتماعية والرياضية البناءة. و أيضا أن تساهم فى نشر كل ما من شأنه إثراء الثقافة المجتمعية لترقية مستوى الحوار الوطني، وحماية الحقوق، وتفعيل ضوابط التشغيل، وتأكيد أهمية احترام الأديان والثقافات الأخرى.

وللمسجد أدوار مهمة فى بث العقيدة الصحيحة والعبادة والأخلاق عن طريق الدعاة والخطباء وأئمة المساجد، والمسجد يقضي على الفوارق بين الناس فهم سواسية كأسنان المشط ويرتبط جماعة المسجد بعضهم ببعض في محبة وتعاون وإخلاص ويتفقد بعضهم البعض الآخر مما يزيد التعاون والتآخي، ففي المسجد يتعلم الأبناء القدوة الحسنة ويتعلم الكبار الموعظة، وفي المسجد تقام

المحاضرات والندوات التي ترسخ القيم الإسلامية من صدق، وصبر، ومحبة وغيرها.

كما ينبغى أن تقوم الهيئات والمؤسسات التشريعية بدورها فى بيان الضوابط الشرعية التى تحكم سلوك الأفراد، وفق ما نص عليه القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة، حيث تُعد هذه الضوابط ركيزة رئيسة لتقوية الوازع الديني والرقابة الذاتية (الضمير) الذى يشكل خط الدفاعً الذاتيً الأول لمواجهة التطرف الفكري وما يتمخض عنه من جرائم إرهابية. فعلى علماء الشريعة بيان التشريعات الخاصة بالجرائم لضبط السلوكيات المنحرفة الناجمة عنها، وما يترتب عليها من إضرار بالنفس والغير، وذلك لتحصين أبناء الأمة بالقيم الأخلاقية التى تبعدهم عن ممارسة كل ما يوقعهم في هاوية الجرائم الإرهابية، وذلك فى سياق خطاب ديني مستنير، وتحاور مقنع، بعيدا عن أساليب الشجب والتنديد والاستنكار غير المبرر الذي لا يحدث الأثر الوجداني المأمول.

أدوار المؤسسات الأمنية في تنمية المواطنة

تقع على عاتق المؤسسات الأمنية مسئولية توعية الطلاب بالعقوبات الخاصة بالجرائم الإرهابية لما تلحقه من أضرار بالنفس والغير، وما يتعلق بها من أدلة وقرائن يتم الاستناد إليها أمام الهيئات القضائية والمحاكم لإثبات اقترافها. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الندوات التى يتم التنسيق لها بين مسئولي وزارة الداخلية ومسئولي وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي.

وقد قدمت (اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم،2006م)[42] العديد من التوصيات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية الأخلاقيات والقيم الضابطة لسلوك الأفراد للحيلولة دون تطرفهم الفكرى وارتكابهم الجرائم، ومن أهمها ما يلي:

- إعداد دليل إرشادي للتشريعات و المعايير الأخلاقية الخاصة بالتطرف الفكري.
- حماية الأبناء بتبصيرهم بقضايا التطرف الفكري، وعدم الاقتصار على مراقبتهم فقط.
- ترشيد استخدام الإنترنت، لما له من تأثير في نشر الأفكار المتطرفة.
- إبراز دور الأسرة في الحوار مع الأبناء لترسيخ القيم العامة للمواطنة فى نفوسهم.
- تأكيد دور المؤسسات الدينية فى تنمية يقظة الضمير، وكرامة الإنسان.
- وضع منهجية علمية لضوابط الرسائل الإعلامية فى ضوء مرجعية إسلامية معتدلة.
- تعزيز الرقابة الإيجابية الفردية والاجتماعية والرسمية للحد من السلبيات الخلقية والفكرية.
- العناية بآليات شغل أوقات فراغ الشباب، واستثمار طاقاتهم.
- تشديد الرقابة على المواقع المحظورة وإيجاد البدائل المشروعة.
- نشر الرسائل التثقيفية لحماية الأفراد من التطرف الفكري والإرهاب.

منهجية الدراسة الميدانية

منهج البحث

انتهج البحث المنهج الوصفي، للإجابة عن بعض أسئلته من خلال المراجعة الوصفية التحليلية للأدبيات، كما انتهج المنهج الوصفي الميداني للإجابة عن بقية الأسئلة (العساف، 1995م)[43].

إعداد أداة البحث

تم ذلك باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

1. روجعت الأدبيات ذات العلاقة بالمواطنة، والتطرف الفكري، ووسطية الفكر الإسلامي، وأدوار مؤسسات المجتمع في تعزيز قيم المواطنة لمكافحة مسببات التطرف الفكري.
2. أعداد استبانة (فى صورتها الأولية) لتعرف الأدوار الفعلية لمؤسسات المجتمع في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر عينة البحث، وتضمنت محورين، هما:

- المحور الأول: تضمن بعدين، الأول: يخص الأدوار الواقعية، والثاني: يخص الأدوار المأمولة لمؤسسات المجتمع في مواجهة

التطرف الفكري، ويتضمن كل منهما (15) مفردة، لكل منها خمسة بدائل للاستجابات المحددة للرأى فى كل مفردة.

- المحور الثاني للاستبانة، خصص لمقترحات تفعيل أدوار مؤسسات المجتمع لمواجهة التطرف الفكري، وكان عددها (21) مقترحا، وتقدر الاستجابة (بدرجة كبيرة جدا) بـ(5) درجات, وتقدر الاستجابة الخامسة والأخيرة (بدرجة قليلة جدا) بدرجة واحدة.

3. حساب صدق الاستبانة: اعتمد حساب معامل صدق المقياس علي طريقتين:

أ.عرضت الاستبانة على (6) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية–جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتم تعديل صياغة بعض العبارات التى اتفقت حولها أراء المحكمين.

ب.حساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة بحساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ورصدت النتائج في الجدولين (1) و (2):

جدول 1: معاملات الاتساق الداخلي لمفردات المحور الأول للاستبانة

البعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	البعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
الواقع	1	.539(**)	9	.795(**)	المأمول	1	.790(**)	9	.701(**)
	2	.630(**)	10	.779(**)		2	.837(**)	10	.597(**)
	3	.660(**)	11	.872(**)		3	.646(**)	11	.825(**)
	4	.378(**)	12	.577(**)		4	.848(**)	12	.744(**)
	5	.705(**)	13	.817(**)		5	.837(**)	13	.769(**)
	6	.526(**)	14	.720(**)		6	.531(**)	14	.778(**)
	7	.582(**)	15	.724(**)		7	.836(**)	15	.638(**)
	8	.770(**)				8	.798(**)		

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (1): أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمفردات، مما يعكس صدق الاستبيانة في قياس ما وضعت لقياسه.

جدول 2: معاملات الاتساق الداخلي لمفردات المحور الثاني للاستبانة الثاني

المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	المفردة	ارتباط المفردة بالبعد
1	.636(**)	8	.604(**)	15	.560(**)
2	.276(**)	9	.615(**)	16	.734(**)
3	.249(**)	10	.831(**)	17	.632(**)
4	.706(**)	11	.544(**)	18	.511(**)
5	.699(**)	12	.615(**)	19	.706(**)
6	.334(**)	13	.593(**)	20	.689(**)
7	.695(**)	14	.607(**)	21	.675(**)

** دال عند مستوى (0.01)

4. ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبيان من خلال تطبيق الاستبانة علي عينة مكونة من (60) طالبا (60) طالبة بالدبلوم العام في التربية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011–2012م. ويمكن توضيح معاملات ثبات أبعاد الاستبانة باستخدام معامل "ألفا كرونباك" وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – بروان بالجدول (3).

جدول (3)

معامل ثبات محوري استبانة تقويم أدوار مؤسسات المجتمع السعودي في تعزيز قيم المواطنة

المحور		قيمة معامل ألفا كرونباك	قيمة معادلة سبيرمان- براون
الأول	بعد الواقع	.890	.774
	بعد المأمول	.942	.835
الثاني	مقترحات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع لمواجهة التطرف الفكري	.831	.830

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات الاستبانة تراوحت بين (0.77) لبعد الواقع ، و(0.94) لبعد المأمول ، و(0.83) لمحور مقترحات تفعيل أدوار مؤسسات المجتمع، وجميعها قيم ثبات مقبولة.

تطبيق الاستبانة

تم تطبيق الاستبانة فى بداية الأسبوع الأخير من شهر مايو 2012م ، حيث وزعت (150) نسخة منها على عينة عشوائية من طلاب وطالبات الدبلوم التربوى بكلية التربية فى جامعة الملك عبدالعزيز، وتم استعادة (134) إستبانة مستكملة، وبعد الفحص الأولي لها، تم استبعاد (14) نسخة منها لعدم اكتمالها، وبذلك أصبح عدد نسخ الإستبانات الصالحة للرصد (120) إستبانة.

وصف مجتمع البحث وعينته

يمثل مجتمع البحث جميع الطلبة المعلمين المسجلين بالدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بشطري الطلاب والطالبات للعام الدراسي الجامعي 2011م – 2012م، والبالغ عددهم (400) طالباً وطالبة، وهم موزعين على (12) مجموعة. وتم الاختيار العشوائي لطلبة (4) مجموعات بلغ عددهم(120) طالباً وطالبة، وهى عينة تشمل (30%) من مجتمع البحث.

أساليب المعالجة الإحصائية والبيانية المستخدمة

قدرت درجات الاستجابة على الاستبانة تقديراً عددياً ونسبياً، وذلك بحساب التكرارات. والوزن النسبي المئوي لكل مفردة وفق المستوى الفعلي والمأمول، ومن ثم ترتيبها. (طعيمة، 1986م)[44]

وتم استخدام بعض الأساليب الإحصائية (المتوسطات الحسابية، (وكا^2) لحساب الفروق بين التكرارات وذلك بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج البحث (عرضها– تمثيلها– مناقشتها)

تمت الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى للبحث من خلال استقراء مضامين الأدبيات، أما السؤالين الرابع والخامس فقد تمت الإجابة عنها من خلال تحليل نتائج تطبيق الإستبانة على عينة الدراسة.

إجابة السؤال الأول:

الخاص بتحديد قيم المواطنة اللازم تنميتها للحد من ظواهر التطرف الفكري. فقد تم استخلاصها من مراجعة أدبيات المبحث الأول، حيث تبين أن المقومات القيمية للمواطنة تشمل ما يلي:

1. إحقاق الحقوق.
2. القيام بالواجبات.
3. المشاركة المجتمعية.
4. الأمانة.
5. الإخلاص
6. الصدق.
7. الصبر.
8. التعاضد والتناصح.
9. الانتماء.

إجابة السؤال الثاني:

الخاص بتحديد حقيقة الفكر الديني المتطرف المؤثر فى قيم المواطنة و المؤدي إلى الإرهاب. فقد تم استخلاصها من مراجعة أدبيات المبحث الثاني، حيث تبين أن التطرف الفكري الديني قضية بالغة التعقيد يلزم لتعرف حقيقتها وجوهرها ما يلي:

1. مؤشرات التطرف ودلائله

- التعصب للرأي بصورة كبيرة دون اعتراف بالآراء أو وجهات النظر الأخرى.
- الالتزام بما لم يلزم الله تعالى به.
- التشديد في غير محله.
- الغلظة في التعامل، والخشونة في الأسلوب.
- سوء الظن بالناس، والنظر إليهم من منظور أسود، يخفي حسناتهم، ويضخم سيئاتهم.
- تعميم التكفير، وإسقاط عصمة الآخرين، واستباحة دمائهم وأموالهم.
- التفريط في أصل من أصول الدين.
- تجاوز المبادئ والقيم الثابتة والمتعارف عليها.
- ازدراء الأديان والإساءة إلى الأنبياء عليهم السلام.
- الإساءة إلى المقدسات باسم حرية الرأي والفكر والإبداع وغير ذلك.

2. أسباب شيوع الفكر المتطرف

لم تقتصر أسباب شيوع المتطرف على مجال واحد، بل تعددت تلك الأسباب وارتبطت بالتعليم والسياسة والمجتمع وتكوين الشخصية كما تم التوضيح.

3. من أبرز قضايا الفكر المتطرف

- قضية الغلو في التكفير.
- قضية الولاء والبراء.
- قضية الجهاد.
- قضية العلاقة مع غير المسلمين في المجتمع الإسلامي.
- قضية عمل المرأة ومشاركتها في الحياة السياسية والمدنية.

إجابة السؤال الثالث:

الخاص بتحديد أدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري. فقد تم ذلك من خلال مراجعة أدبيات الدراسة، واستخلاص ما يلي:

أ. تقع على عاتق مؤسسات المجتمع مسئولية مشتركة فى تنمية الجوانب القيمية المؤثرة فى سلوكيات الأفراد، وذلك بترسيخ الضوابط الأخلاقيات القيمية اللازمة لتفعيل الرقابة الذاتية والضمير للحيلولة دون انتشار الفكر المتطرف.

ب. تشير الدلائل إلى محدودية اهتمام مؤسسات المجتمع بتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للتبصير المستنير بماهية الفكر المتطرف، وتبعات الغلو، وما يترتب على ذلك من عواقب تتعلق بالجرائم الإرهابية.

ج. تتعدد الأدوار (التربوية، والتوعوية، والوقائية، والرقابية، والإصلاحية، والعقابية) للأسرة، والمؤسسات التعليمية والإعلامية والتشريعية والأمنية، فجميعها مشاركة في هيكلة منظومة القيم الأخلاقية الضابطة لسلوك الأفراد، ولذا ينبغي أن تكامل أدوارها لمواجهة

التطرف الفكري. وتم تحديد أبرز أدوارها التكاملية على النحو التالي:

1. أدوار تعليمية، ومنها

- تعليم أخلاقيات وقيم المواطنة وترسيخها لتكون موجهات لسلوك الأفراد فى سياق ضوابط العقيدة الإسلامية، وذلك من خلال تقديم مؤسسات التعليم لها ضمن مناهجها التعليمية.
- توضيح الضوابط الدينية والحدود التي ينبغي التزامها.
- إرساء مبادئ أساسية لقيم المواطنة التي تحقق النفع والفائدة للفرد والمجتمع.

2. أدوار تثقيفية (توعوية)، ومنها

- التوعية بمخاطر الفكر المتطرف وما ينجم عنه من جرائم إرهابية ممقوتة.
- التوعية بالسبل الآمنة للتعامل مع الأفكار وتحليلها ونقدها.
- التوعية بالسبل المثلى لتلافى العقبات والمشكلات والأزمات وغير ذلك من قضايا جدلية قد يكون أثر في إحداث التطرف الفكر الإرهابي.

3. أدوار وقائية، ومنها

- تنمية القدرة على التفكير الناقد للأساليب الاستدراجية المؤدية إلى تطرف الفكر والإرهاب.
- توفير المصادر الإرشادية والأدلة المرجعية الآمنة التي تساعد على تمثل فكر الوسطية، ونبذ التطرف الفكري.
- التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت.

4. أدوار رقابية (متابعة)، ومنها

- المتابعة الرقابية للخلايا والشبكات المتطرفة.
- تعزيز الممارسات الايجابية لتعزيز فكر الوسطية ونبذ فكر التطرف.

5. أدوار إصلاحية /عقابية، ومنها

- المناصحة التصويبية لمسارات تفكير ذوي الفكر المتطرف.
- العقوبات الشرعية الرادعة لأصحاب الفكر المتطرف المقترفين لجرائم إرهابية.

إجابة السؤال الرابع:

الذى نص على "ما مدى قيام مؤسسات المجتمع المختلفة (الأسرة والمؤسسات التعليمية والإعلامية والتشريعية والأمنية) بأدوارها فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري فى ضوء المقارنة بين الواقع والمأمول.

وتمت الإجابة عنه بحساب تكرارات الاستجابات الخمسة للمفردات الخمسة عشر لبعد الأدوار الفعلية، ونسبتها المئوية في الاستبانة من وجهة نظر عينة البحث ككل، وعددهم (120) طالبا وطالبة، ورصدت النتائج في الجدول (4)

جدول 4:المتوسط الوزني وقيمة "كا2" لتحديد دلالة الفروق بين التكرارات في بعد الأدوار الفعلية لعينة البحث ككل (ن= 120)

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الوزني	كا^2	مستوي الدلالة
		كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	تعليم قيم المواطنة وأخلاقياتها من خلال المناهج التعليمية.	6	5.0	17	14.2	64	53.3	28	23.3	5	4.2	2.9250	97.917	0.01
2	توضيح الضوابط القيمية لسلوكيات المواطنة والحدود التى ينبغي التزمها.	7	5.8	26	21.7	40	33.3	40	33.3	7	5.8	2.8833	45.583	0.01
3	إرساء مبادئ أساسية لتحقق المواطنة بما يعود بالنفع والفائدة على الفرد والمجتمع.	7	5.8	13	10.8	67	55.8	28	23.3	5	4.2	2.9083	109.833	0.01
4	التوعية بمخاطر التطرف الفكري.	9	7.5	17	14.2	31	25.8	59	49.2	4	3.3	2.7333	81.167	0.01
5	التوعية بسبل تحقيق وسطية الفكر.	1	.8	14	11.7	39	32.5	47	39.2	19	15.8	2.4250	58.667	0.01
6	التوعية بالسبل المثلى لتعزيز قيم الانتماء.	3	2.5	13	10.8	34	28.3	61	50.8	9	7.5	2.5000	94.000	0.01
7	تنمية القدرة على التفكير الناقد للأساليب الاستدراجية لأصحاب الفكر المتطرف.	3	2.5	12	10.0	27	22.5	54	45.0	24	20.0	2.3000	62.250	0.01
8	توفير المصادر والأدلة الإرشادية لآمنة للإفادة من المصادر التشريعية الاسلامية المعززة لفكر الوسطية.	20	16.7	23	19.2	42	35.0	16	13.3	19	15.8	3.0750	17.917	0.01
9	التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت.	15	12.5	9	7.5	25	20.8	40	33.3	31	25.8	2.4750	25.500	0.01
10	المتابعة الرقابية للحد من تداعيات الفكر المتطرف.	16	13.3	27	22.5	14	11.7	34	28.3	29	24.2	2.7250	12.417	0.05
11	المناصحة لمن تعرضوا إلى تأثيرات الفكر المتطرف.	6	5.0	27	22.5	30	25.0	35	29.2	22	18.3	2.6667	20.583	0.01
12	تعزيز الممارسات الايجابية لمكافحة الإرهاب.	16	13.3	21	17.5	40	33.3	26	21.7	17	14.2	3.1833	15.917	0.01
13	المناقشة المقنعة لتصويب وجهة تفكير المتطرفين.	6	5.0	25	20.8	18	15.0	24	20.0	47	39.2	2.3250	37.083	0.01
14	ملاحقة الأفكار المتطرفة ودحضها إعلاميا.	21	17.5	18	15.0	37	30.8	28	23.3	16	13.3	2.7333	12.250	0.05
15	العقوبات التأديبية للمتطرفين.	27	22.5	16	13.3	28	23.3	32	26.7	17	14.2	3.0333	8.417	-

يتضح من الجدول (4) أن قيم (كا^2) معظمها دال إحصائياً عند مستوي (0.01)، باستثناء المفردتين (10،14) فلهما دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وأن قيمة كا^2 للمفردة (15) ليس لها دلالة إحصائية، مما يعني أنه توجد فروق في تكرارات استجابات الطلاب على المفردات الأربعة عشر لبعد واقع أدوار مؤسسات المجتمع. ويتضح من ذلك تباين أراء أفراد العينة نحو مدى مساهمة مؤسسات

المجتمع في القيام بالأدوار المتوقعة منها في تعزيز قيم المواطنة لمواجهة مسببات الفكر الديني المتطرف، وربما يرجع ذلك إلى أن الجهود التي تبذل من قبل تلك المؤسسات في هذا الاتجاه ربما لا تتم وفق منظومة متكاملة تحقق لدى الطلاب الوعي بما تحققه تلك المؤسسات من جهود لتعزيز قيم المواطنة.

كما تم حساب تكرارات الاستجابات الخمسة للمفردات الخمسة عشر لبعد الأدوار المأمولة، ونسبتها المئوية ، ورصدت النتائج في الجدول(5):

جدول 5: المتوسط الوزني وقيمة "كا2" لتحديد دلالة الفروق بين التكرارات لعينة البحث ككل (ن= 120) في بعد الأدوار المأمولة

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الوزني	$كا^2$	مستوي الدلالة
		كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	تعليم قيم المواطنة وأخلاقياتها من خلال المناهج التعليمية.	54	45.0	28	23.3	32	26.7	4	3.3	2	1.7	4.0667	77.667	0.01
2	توضيح الضوابط القيمية لسلوكيات المواطنة والحدود التى ينبغي التزمها.	54	45.0	23	19.2	28	23.3	13	10.8	2	1.7	3.9500	63.417	0.01
3	إرساء مبادئ أساسية لتحقق المواطنة بما يعود بالنفع والفائدة على الفرد والمجتمع.	71	59.2	17	14.2	29	24.2	3	2.5	-	-	4.3000	86.000	0.01
4	التوعية بمخاطر التطرف الفكري.	57	47.5	28	23.3	34	28.3	1	.8	-	-	4.1750	53.000	0.01
5	التوعية بسبل تحقيق وسطية الفكر.	54	45.0	16	13.3	48	40.0	2	1.7	-	-	4.0167	62.667	0.01
6	التوعية بالسبل المثلى لتعزيز قيم الانتماء.	50	41.7	31	25.8	35	29.2	4	3.3	-	-	4.0583	36.733	0.01
7	تنمية القدرة على التفكير الناقد للأساليب الاستدراجية لأصحاب الفكر المتطرف.	54	45.0	15	12.5	45	37.5	6	5.0	-	-	3.9750	53.400	0.01
8	توفير المصادر والأدلة الإرشادية لآمنة للإفادة من المصادر التشريعية الاسلامية المعززة لفكر الوسطية.	59	49.2	28	23.3	31	25.8	2	1.7	-	-	4.2000	54.333	0.01
9	التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت.	38	31.7	32	26.7	44	36.7	5	4.2	1	.8	3.8417	64.583	0.01
10	المتابعة الرقابية للحد من تداعيات الفكر المتطرف.	75	62.5	22	18.3	17	14.2	5	4.2	1	.8	4.3750	147.667	0.01
11	المناصحة لمن تعرضوا إلى تأثيرات الفكر المتطرف.	53	44.2	30	25.0	19	15.8	16	13.3	2	1.7	3.9667	60.417	0.01
12	تعزيز الممارسات الايجابية لمكافحة الإرهاب.	67	55.8	15	12.5	32	26.7	4	3.3	2	1.7	4.1750	119.917	0.01
13	المناقشة المقنعة لتصويب وجهة تفكير المتطرفين.	47	39.2	32	26.7	23	19.2	4	3.3	14	11.7	3.7833	45.583	0.01
14	ملاحقة الأفكار المتطرفة ودحضها إعلاميا.	44	36.7	39	32.5	31	25.8	5	4.2	1	.8	4.0000	65.167	0.01
15	العقوبات التأديبية للمتطرفين.	59	49.2	26	21.	34	28.	1	.8	-	-	4.191	57.1	0.01

	33	7					3		7				

كا2 (4، 0.01)= 13.28

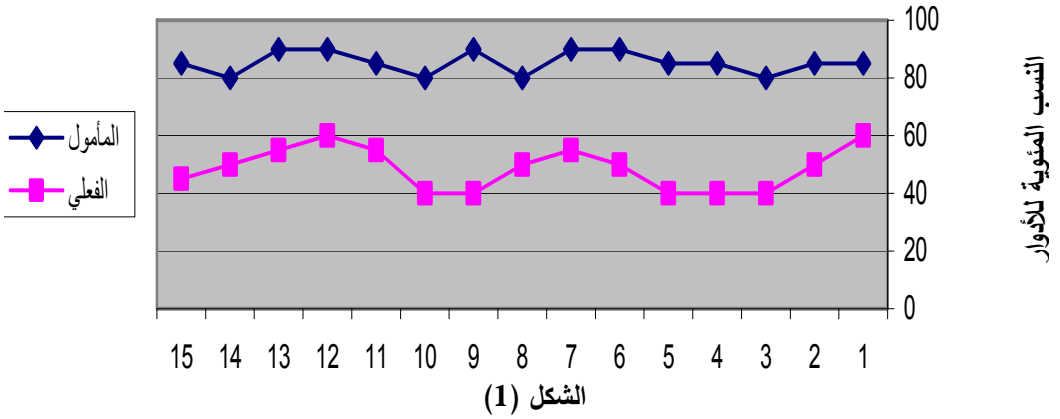
يتضح من الجدول (5) أن قيم (كا2) دالة إحصائيا عند مستوي (0.01) مما يعني أنه توجد فروق في تكرارات استجابات الطلاب علي المفردات التي تعكس ما يأمله الطلاب من مؤسسات المجتمع في مواجهة التطرف الفكري

ولتقييم مدى قيام مؤسسات المجتمع (الأسرة والمؤسسات التعليمية والإعلامية والتشريعية والأمنية) بأدوارها فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة الفكر المتطرف، فقد تمت معالجة نتائج استجابات العينة على المحور الأول للإستبانة ببعديه (الواقع والمأمول)، ورصدت النتائج بجدول(6):

جدول 6: نتائج تقويم أدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة وفق استجابات العينة

م	أدوار مؤسسات المجتمع	الوزن والأهمية النسبية			الترتيب
		فعلي	مأمول	الفعلي إلى المأمول	
1	تعليم قيم المواطنة وأخلاقياتها من خلال المناهج التعليمية.	60	85	%70.6	1
12	تعزيز الممارسات الايجابية لمكافحة الإرهاب.	60	90	%66.7	2
11	المناصحة لمن تعرضوا إلى تأثيرات الفكر المتطرف.	55	85	%64.7	3
8	توفير المصادر الإرشادية والأدلة المرجعية الآمنة للإفادة من المصادر التشريعية الاسلامية المعززة لفكر الوسطية.	50	80	%62.5	4
14	ملاحقة الأفكار المتطرفة ودحضها إعلاميا.	50	80	%62.5	5
7	تنمية القدرة على التفكير الناقد للأساليب الاستدراجية لأصحاب الفكر المتطرف.	55	90	%61.1	6
13	المناقشة المقنعة لتصويب وجهة تفكير المتطرفين.	55	90	%61.1	7
2	توضيح الضوابط القيمية لسلوكيات المواطنة والحدود التى ينبغي التزمها.	50	85	%58.8	8
6	التوعية بالسبل المثلى لتعزيز قيم الانتماء.	50	90	%55.6	9
15	العقوبات التأديبية للمتطرفين.	45	85	%52.9	10
3	إرساء مبادئ أساسية لتحقق المواطنة بما يعود بالنفع والفائدة على الفرد والمجتمع.	40	80	%50	11
10	المتابعة الرقابية للحد من تداعيات الفكر المتطرف.	40	80	%50	12
4	التوعية بمخاطر التطرف الفكري.	40	85	%47.1	13
5	التوعية بسبل تحقيق وسطية الفكر.	40	85	%47.1	14
9	التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت.	40	90	%44.4	15
	المتوسط	48.7	85.3	**%57**	

ويمكن التمثيل البياني للنسب التقويمية المبينة بالجدول (6)، فى الشكل (1):



الشكل (1)

أدوار مؤسسات المجتمع وفق تسلسلها فى الجدول (6)

يتضح من النتائج المبينة بجدول (6) والتمثيل البياني لها في الشكل (1) يتضح ما يلي:

1. أن المتوسط النسبي لتقويم أدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري والجرائم الإرهابية والمبين بالجدول(6) كانت (57%)، ويمثل هذه النسبة الخط البياني المنخفض في الشكل (1). وبمقارنتها مع النسبة المأمولة (85.3%) (الخط البياني المرتفع الممثل للنسبة المأمولة) يتبين أنها تعادل (66.8%) منها. وتشير هذه النتيجة إلى انخفاض مستوى قيام المؤسسات بالأدوار المأمولة منها من وجهة نظر العينة.
2. انحصر مدى التقويم النسبي لأدوار المؤسسات بين (44.4 –70.6%) وتمثلت أفضل أدوارها فى تعليم قيم المواطنة وأخلاقياتها من خلال المناهج التعليمية، حيث بلغت نسبته (70.6%). وعلى الرغم من أنها تمثل أعلى النسب التقديرية إلا أنها تعادل (82.8%) من قيمة المتوسط التقديري العام المأمول من وجهة نظر العينة. وقد يُعزى ذلك إلى أن أهداف تنمية قيم المواطنة من الأهداف العامة لمناهج التعليم. ولذا فمن الأهمية تأكيد هذا الهدف وإبرازه ضمن أولويات أهداف مؤسسات التعليم، لتجنب ما قد يترتب على عدم ترسيخ هذه القيم من آثار سلبية على الفرد والأسرة والمجتمع.
3. جاء دور التبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت في مؤخرة الأدوار التي تحرص المؤسسات على توفيرها، حيث حصل على أقل نسبة تقديرية (44.4%)، أي ما يعادل (52.1%) من قيمة المتوسط التقديري العام المأمول من وجهة نظر (85.3%) من العينة. ويعني ذلك ضرورة لفت انتباه المسئولين في مؤسسات المجتمع إلى ضرورة مضاعفة جهودهم التبصيرية بالسبل المثلى لاستثمار أوقات الفراغ، وتوضيح أنسب السبل والمجالات لتحقيق ذلك، مما يكون له الأثر الإيجابي في الحد من التأثيرات الفكرية المتطرفة التي تتزايد في ظل أوقات فراغ طويلة غير مستثمرة، تدفع بالأفراد نحو أصحاب الفكر المتطرف، فيكونون فريسة سهلة يوجهونهم لتحقيق مآربهم الإرهابية.
4. تباين ترتيب أدوار المؤسسات حسب الممارسة الفعلية لها من وجهة نظر العينة، مما يُعد مؤشراً للبدء بتفعيل الأدوار جميعها، وبخاصة التي حصلت على نسب تقويمية منخفضة (أقل من 50%)، وهى: التوعية بمخاطر التطرف الفكري (47.1%)، والتوعية بالسبل تحقيق وسطية الفكر (47.1%)، والتبصير بالسبل المثلى لاستثمار الوقت (44.4%). فجميعها أدوار لا ينبغي إغفال أهميتها في مواجهة الجرائم الإرهابية، وتستوجب بذل المزيد من الجهود التخطيطية والتنفيذية والتقويمية لتنفيذها من قبل مؤسسات المجتمع.

إجابة السؤال الخامس

الذى نص على: ما أهم المقترحات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب تكرارات الاستجابات الخمسة للمفردات (21) التي تناولت مقترحات الطلاب لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري، ونسبتها المئوية في استبيان تقويم أدوار مؤسسات المجتمع السعودي في تعزيز قيم المواطنة، ورصدت النتائج في الجدول (7):

جدول 7 : المتوسط الوزني وقيمة "كا^2" لتحديد دلالة الفروق بين التكرارات في بعد مقترحات تفعيل أدوار مؤسسسات المجتمع لعينة البحث ككل (ن= 120) كا^2 (4، 0.01) = 13.28

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الوزني	كا2	مستوي الدلالة
		كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جدا				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	تحسين معالجة تناول قيم المواطنة في المناهج الدراسية.	45	37.5	34	28.3	40	33.3	-	-	1	.8	4.0167	39.400	0.01
2	تسليط الضوء على تبعات التطرف الفكرى والارهاب.	26	21.7	49	40.8	20	16.7	25	20.8	-	-	3.6333	16.733	0.01
3	التعاون بين كافة مؤسسات المجتمع لمواجهة التطرف الفكري.	68	56.7	41	34.2	11	9.2	-	-	-	-	4.4750	40.650	0.01
4	التوعية بكافة السبل لتنمية قيم المواطنة ونبذ التطرف الفكري.	49	40.8	33	27.5	37	30.8	1	.8	-	-	4.0833	42.000	0.01
5	تناول وسائل الإعلام لقضايا التطرف الفكرى.	20	16.7	58	48.3	40	33.3	1	.8	1	.8	3.7917	103.583	0.01
6	رفع مستوى مشاركة الأفراد في مناقشة الجرائم الإرهابية.	42	35.0	23	19.2	54	45.0	-	-	1	.8	3.8750	53.667	0.01
7	دعم دور الأسرة (الآباء والأمهات) كقدوة ضرورية لتنمية ضوابط المراقبة الداخلية والخارجية لسلوكيات أفرادها.	65	54.2	26	21.7	26	21.7	2	1.7	1	.8	4.2667	112.583	0.01
8	مكافحة كافة المظاهر والمسببات التى تشجع على ارتكاب الجرائم الإرهابية.	80	66.7	15	12.5	21	17.5	3	2.5	1	.8	4.4167	174.833	0.01
9	تنفيذ المزيد من المناشط الدينية لتنمية الضوابط الأخلاقية الضابطة للسلوكيات المنحرفة للحد من الجرائم الإرهابية.	63	52.5	42	35.0	10	8.3	4	3.3	1	.8	4.3500	123.750	0.01
10	اتاحة المزيد من اللقاءات التثقيفية للتوعية بالأسباب الكامنة خلف الجرائم الارهابية بصدق وشفافية وموضوعية.	49	40.8	30	25.0	24	20.0	17	14.2	-	-	3.9250	18.867	0.01
11	تعزيز جهود التوعية المطلوبة لمناقشة الجرائم الإرهابية وتبعاتها وعقوباتها.	27	22.5	56	46.7	32	26.7	5	4.2	-	-	3.8750	43.800	0.01
12	تبصير الطلاب بمسببات التطرف الفكرى وتبعاته الارهابية على الفرد والأسرة والمجتمع.	53	44.2	29	24.2	34	28.3	2	1.7	2	1.7	4.0750	80.583	0.01
13	تعزيز الممارسات الايجابية للإفادة من التقنيات الحديثة فى تعميق الانتماء.	63	52.5	39	32.5	14	11.7	2	1.7	2	1.7	4.3250	117.250	0.01
14	التبصير بالتشريعات والقوانين والقرائن الخاصة بإدانة مرتكبى الجرائم الإرهابية.	47	39.2	47	39.2	8	6.7	14	11.7	4	3.3	3.9917	75.583	0.01
15	تهيئة الفرص لاستثمار طاقات المتعلمين وتوجيههم إلى الأساليب المثلى لقضاء أوقات الفراغ.	58	48.3	34	28.3	23	19.2	3	2.5	2	1.7	4.1917	90.917	0.01
16	دعم الجهود التى أثبتت جدارة فى مجال مواجهة الجرائم الإرهابية.	51	42.5	23	19.2	27	22.5	7	5.8	12	10.0	3.7833	48.833	0.01
17	تضافر جهود القطاعات العامة والخاصة لمكافحة الجرائم الإرهابية.	39	32.5	44	36.7	33	27.5	4	3.3	-	-	3.9833	32.067	0.01
18	تكثيف الدورات التدريبية لبعض المسئولين فى مؤسسات المجتمع لتنمية قدراتهم على تعميق الضوابط الأخلاقية القيمية لمواجهة الجرائم الإرهابية.	53	44.2	29	24.2	21	17.5	17	14.2	-	-	3.9833	58.167	0.01
19	تضمين سبل مواجهة الفكر المتطرف والجرائم الإرهابية فى برامج إعداد وتدريب المسئولين فى مؤسسات المجتمع.	46	38.3	39	32.5	31	25.8	4	3.3	-	-	4.0583	33.800	0.01
20	تقديم حوافز مادية ومعنوية لمؤسسات المجتمع المتميزة فى تنمية فكر الوسطية لمواجهة التطرف الفكرى والحد من انتشار الجرائم الإرهابية.	60	50.0	25	20.8	13	10.8	18	15.0	4	3.3	3.9917	77.250	0.01
21	مراعاة خصوصيات المجتمعات المحلية المختلفة عند وضع خطط تنموية لقيم المواطنة، وفكر الوسطية لمواجهة التطرف الفكري.	37	30.8	37	30.8	27	22.5	17	14.2	2	1.7	3.7500	36.667	0.01

يتضح من الجدول (7) أن قيم (كا^2) دالة إحصائيا عند مستوي (0.01) مما يعني أنه توجد فروق في تكرارات استجابات الطلاب لكل مفردات الاستبانة. ولتقييم المقترحات اللازمة لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة الفكر المتطرف تم تحليل نتائج استجابات العينة على المحور الثاني للاستبانة، حيث رصدت النتائج فى الجدول (8):

جدول 8: نتائج مقترحات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة الفكر المتطرف مرتبة ترتيباً تنازليا وفق نسبها المئوية

م	المقترحات	%	ترتيب
16	دعم الجهود التى أثبتت جدارة فى مجال مواجهة الجرائم الإرهابية.	100	1
21	مراعاة خصوصيات المجتمعات المحلية المختلفة عند وضع خطط تنموية لقيم المواطنة، وفكر الوسطية لمواجهة التطرف الفكري.	100	2
1	تحسين معالجة تناول قيم المواطنة فى المناهج الدراسية.	95	3
2	تسليط الضوء على تبعات التطرف الفكرى الفكري.	95	4
11	تعزيز جهود التوعية المطلوبة لمناقشة الجرائم الإرهابية وتبعاتها وعقوباتها.	95	5
12	تبصير الطلاب بمسببات التطرف الفكرى وتبعاته الارهابية على الفرد والأسرة والمجتمع.	95	6
13	تعزيز الممارسات الايجابية للافادة من التقنيات الحديثة فى تعميق الانتماء.	95	7
14	التبصير بالتشريعات والقوانين والقرائن الخاصة بإدانة مرتكبى الجرائم الإرهابية.	95	8
15	تهيئة الفرص لاستثمار طاقات المتعلمين وتوجيههم إلى الأساليب المثلى لقضاء أوقات الفراغ.	95	9
17	تضافر جهود القطاعات العامة والخاصة لمكافحة الجرائم الإرهابية.	95	10
8	مكافحة كافة المظاهر والمسببات التى تشجع على ارتكاب الجرائم الإرهابية.	90	11
9	تنفيذ المزيد من المناشط الدينية لتنمية الضوابط الأخلاقية الضابطة للسلوكيات المنحرفة للحد من الجرائم الإرهابية.	90	12
10	اتاحة المزيد من اللقاءات التثقيفية للتوعية بالأسباب الكامنة خلف الجرائم الارهابية بصدق وشفافية وموضوعية.	90	13
18	تكثيف الدورات التدريبية لبعض المسئولين فى مؤسسات المجتمع لتنمية قدراتهم على تعميق الضوابط الأخلاقية القيمية لمواجهة الجرائم الإرهابية.	90	14
19	تضمين سبل مواجهة الفكر المتطرف والجرائم الإرهابية فى برامج إعداد وتدريب المسئولين فى مؤسسات المجتمع.	90	15
20	تقديم حوافز مادية ومعنوية لمؤسسات المجتمع المتميزة فى تنمية فكر الوسطية لمواجهة التطرف الفكرى والحد من انتشار الجرائم الإرهابية.	90	16
6	رفع مستوى مشاركة الأفراد فى مناقشة الجرائم الإرهابية.	85	17
7	دعم دور الأسرة (الآباء والأمهات) كقدوة ضرورية لتنمية ضوابط المراقبة الداخلية والخارجية لسلوكيات أفرادها.	85	18
3	التعاون بين كافة مؤسسات المجتمع لمواجهة التطرف الفكري.	80	19
4	التوعية بكافة السبل لتنمية قيم المواطنة ونبذ التطرف الفكري.	80	20
5	تناول وسائل الإعلام لقضايا التطرف الفكرى.	80	21
	المتوسط	91	

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (2) ما يلي:

1. تراوحت النسب التقويمية للمقترحات المطروحة بين (80–100%) بمتوسط نسبى (91%)، مما يشير إلى وجود اتفاق

بدرجة كبيرة بين آراء العينة حول أهمية هذه المقترحات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمعً فى تنمية قيم المواطنة لمواجهة الفكر المتطرف.

2. أجمعت أراء العينة بنسبة (100%) على أهمة بعض المقترحات، وهى: دعم الجهود التى أثبتت جدارة فى مجال مواجهة الجرائم الإرهابية، وضرورة مراعاة خصوصيات المجتمعات المحلية المختلفة عند وضع خطط تنموية لقيم المواطنة وفكر الوسطية لمواجهة التطرف الفكري.
3. حصلت ثلاثة مقترحات على أقل نسب اتفاق بين أراء العينة وكانت نسبة أهميتها (80%) وهى: التعاون بين كافة مؤسسات المجتمع لمواجهة التطرف الفكري، التوعية بكافة السبل لتنمية قيم المواطنة ونبذ التطرف الفكري، وتناول وسائل الإعلام لقضايا التطرف الفكري. وعلى الرغم من أن هذه النسبة تقع فى الإرباعي الأعلى (أى أكثر من75%)، إلا أنها تسترعى الانتباه للتفكير فيها. فأفراد العينة قد يرون صعوبة فى تحقيق التنسيق الحقيقي الذى يكفل التعاون بين كافة مؤسسات المجتمع لمواجهة التطرف الفكري، لتعذر تحقيق التعاون المنشود بين جميع المؤسسات، ولكن قد يحدث التنسيق لتحقيق هذا التعاون بين عدد كبير منها. كما قد يرى البعض أن مؤسسات المجتمع قد بدأت فعلياً تنفيذ ندوات، ومؤتمرات للتوعية بسبل تفهم الفكر المتطرف الذى يقود إلى وقوع الشخص فى هاوية الإرهاب. وقد يرى آخرون أن وسائل الإعلام الحالية تشير إلى قضايا التعصب الفكري، والإرهاب إلا أنها لم تبلغ المستوى المأمول فى معالجة هذه القضايا.

التوصيات

من خلال مراجعة العديد من الأدبيات ، وما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم عدد من المقترحات والمرئيات لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع فى مواجهة التطرف الفكري، ومنها:

1. ضرورة التوعية الجادة للأسرة التي تُعد الركيزة الرئيسة لصلاح المجتمع، ويتطلب ذلك توعية أولياء الأمور بالأفكار الكامنة خلف ظواهر الإرهاب، فالأسرة هي الأساس وخط الدفاع الأول الذى يجب الانطلاق منه لمواجهة مخاطر الانحراف الفكري والتشدد والإرهاب الذي يهدد المجتمع. ومهما بذلت مؤسسات المجتمع الأخرى من جهود لمواجهة تلك المشكلات فلن تؤتي ثمارها المرجوة من دون دعم ومساعدة أولياء الأمور، وحرصهم على حسن تربيتهم أبنائهم، على أسس أخلاقيات قيمية راسخة، تكون بمثابة موجهات للتمييز بين الطيب والخبيث.
2. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لتنمية مهاراتهم وقدراتهم على تنمية أخلاقيات المواطنة وقيمها ليكونوا أكثر مقدرة على توعية طلابهم.
3. تطوير المناهج التعليمية وتزويدها بالأسس العقدية الأخلاقية اللازمة لمواجهة قضايا التطرف الفكري، والحيود عن الوسطية، الأمر الذي يترتب عليه عواقب إرهابية وخيمة على الفرد والمجتمع.
4. تفعيل دور التوجيه والإرشاد في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية للتبصير بإيجابيات منهج وسطية التفكير في الإسلام، مع التركيز على التوعية بسبل تجنب الجرائم الإرهابية، وما يترتب عليها من مخاطر وتبعات شتى.
5. عقد الندوات والمناظرات لمناقشة الشباب وتوعيتهم بسلبيات الفكر المتطرف، وما يتبع ذلك من تأثيرات في منظومة قيم المواطنة التي تغير مسار السوية إلى مسار الإرهاب.
6. تفعيل أدوار وزارة الإعلام للقيام بمهامها ومسئولياتها نحو تقويم برامجها الإعلامية بتدعيم إيجابياتها وعلاج سلبياتها، لتعزيز قيم المواطنة والانتماء.
7. تشجيع القطاع الخاص (سوق العمل) وتنشيط أدوار الغرف التجارية لطرح مزيد من فرص العمل المناسبة للشباب، وتجنبه مفاسد انتشار البطالة والفراغ وغيرها من العوامل الأخرى المساعدة على انتشار الجرائم الإرهابية.
8. إعداد برامج إعلامية جيدة من قبل متخصصين لتنمية قيم المواطنة وأخلاقيات الأمة.
9. تقديم البرامج الاجتماعية والتربوية والدينية المناسبة بطرق مبتكرة غير تقليدية، لتعميق قيم المواطنة والضوابط الأخلاقية فى النفوس، وتفعيلها فى السلوك. حيث ينبغي مراعاة مضامين الأمن الفكري والأخلاقي والقانوني والاجتماعي. فنحن أمة لها تقاليدها و قيمها و معتقداتها، تحث على العلم النافع، ووسطية التفكير والتدبر، وتنبذ الجهل والإسراف والغلو والإرهاب.
10. توعية أبناء الأمة توعية تساعدهم على تقييم الأفكار، وتمييز المتطرف منها عن المعتدل.
11. تزويد الأسر (لا سيما رب الأسرة) بموجهات متابعة الأبناء، وذلك عن طريق التعريف بكيفية انتقاء البرامج الإعلامية والمواد المنشورة على الانترنت، والوقت المناسب لمتابعتها، والمدد الزمنية التي ينبغي التزامها وعدم تجاوزها.
12. تفعيل المناشط الدعوية لتوعية الشباب بالآثار الناجمة عن السقوط في هاوية الجرائم الإرهابية.
13. تبصير المسئولين في المؤسسات الاجتماعية بسبل تنمية طاقات الشباب، وترقية أنماط تفكيرهم، والإفادة من أفكارهم المهمة لمواجهة الفكر الإرهابي المتطرف.
14. التوسع في إنشاء المواقع الإلكترونية، لتبصر أبناء الأمة الإسلامية بقيم المواطنة وضوابطها للمساهمة في حمايتهم من تبعات الجرائم الإرهابية.
15. توجيه الأفراد إلى ضرورة التوسط والاعتدال في التفكير دون إفراط أو تفريط، وذلك في مناقشة قضايا المثيرة للجدل الفكري، ووجوب الاعتياد على التقريب بين وجهات النظر المتباينة لتحقيق المنفعة للفرد والمجتمع.

16. التبصير بسبل التوظيف الإيجابي لمصادر المعرفة فى كافة مجالات حياتنا، مع تأكيد أخلاقيات وقيم وضوابط الإفادة منها فى تعزيز المواطنة والانتماء لدى الأفراد.
17. ربط الفرد بالمجتمع، و توجهه نحو السلوكيات الإيجابية البناءة ، والتبصير بآثار التطرف، تأكيد أهمية القيام بالواجبات على نحو متوازن مع الحصول على الحقوق.
18. الحرص على تنمية مهارات التفكير النقدي البناء لدى جميع أفراد الأسرة فى بلادنا ومؤسسات المجتمع الأخرى ، للتمييز بين النافع والضار، مع تأكيد ضرورة الالتزام بقيم المواطنة، واحترام حقوق الغير.
19. تعميق قيم المواطنة وما يرتبط بها من ضوابط أخلاقية، حيث يتطلب ذلك حصافة المتابعة وعمق التحليل، للانتفاع بالمفيد المتسق مع القيم والمبادئ الإسلامية والعزوف عن اللغط المفسد، الذي يؤدي إلى حيود الفرد والمجتمع عن السوية.
20. غرس قيم الانتماء والمشاركة والمواطنة والعمل والإنتاج والإنجاز.
21. تجذير الانتماء والولاء للوطن وخدمته، والإسهام في تحقيق التنمية الاجتماعية.
22. تفعيل الاهتمام بتربية المواطنة بدءًا من مرحلتي الطفولة والشباب في جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية.
23. تشجيع الحوار الأسري وتواصل الأجيال.
24. تمكين الطلبة والشباب من إدراك أدوارهم كمواطنين يتمتعون بحقوق وطاقات متميزة للتأثير الفاعل في مسار حياتهم ومستقبل مجتمعهم.
25. فتح حوار معمق مع الشباب وبين الشباب أنفسهم، وتمكينهم من التعبيرعن رؤيتهم كشركاء.
26. تعزيز ثقافة المشاركة والحوار والتسامح والتعايش مع الاختلاف.
27. تقبل الشباب والإنصات الفاعل إليهم، والعمل معهم بإيجابية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
28. صقل مهارات الشباب في الاتجاه الذي يلبي متطلبات المواطنة والانفتاح على المستقبل.
29. تمكين اليافعين من التعبير عن آرائهم وفقًا لقدراتهم ودرجة نضجهم.
30. تمكين الطلاب من اختيار ممثليهم في مؤسسات المجتمع المدني بحرية.
31. تشجيع تأسيس الجمعيات الشبابية، وتجذير المواطنة داخلها.
32. تعزيز المبادرات الطلابية والشبابية الإبداعية التي تقوي الإحساس بالانتماء والتضامن المسؤولية والقيادة لديهم.
33. تفعيل المجالس المدرسية والجامعية التي يشترك فيها الطلاب.
34. تطوير مناهج التربية الوطنية لترفع ثقافة النشء الجديد حول الوطن: تاريخه، جغرافيته، مؤسساته، مبادئه الوطنية، أنظمته...إلخ.
35. إكساب المتعلم الكفايات الأساسية التالية التي تمكنه من أن:
- يمارس النقد الذاتي، ويشارك في اتخاذ القرار.
- يتحلى بالخلق الرفيع ويستعمل العقل في الحوار ويحترم آراء الآخرين.
- يتمثل القيم العلمية مثل: الأمانة، الموضوعية، وحب الاكتشاف والمثابرة.
- يؤدي واجباته، ويتمسك بحقوقه، ويؤمن بمبادئ العدالة الاجتماعية.
- يتحمل المسؤولية ويمارس الأساليب العقلانية في الحوار.
- يعمل بروح الفريق، ويمارس العمل الجماعي والتطوعي في حياته.
- يؤمن بالوحدة الوطنية باعتبارها ضرورة حتمية للتقدم.
- ينتمي لوطنه المملكة العربية السعودية، وأمته العربية والإسلامية.

- يهتم بمشكلات وطنه، ويحمي إنجازاته، ويحافظ على استقراره.
- يقدر المصلحة العامة، ويقدمها على مصلحته الخاصة، ويضحي من أجل الصالح العام.
- يؤمن بالتعددية في إطار الوحدة الوطنية، ويستثمرها في مصلحة الوطن.

36. تنويع أساليب تعليم التربية الوطنية لتشمل: برامج تدريبية، وورش للعصف الذهني والتوعية، وزيارات ميدانية.
37. تنويع برامج النشاط الطلابي لتشمل برامج تربوية واجتماعية وثقافية وبيئية وإرشادية وكشفية وسياحية .
38. بناء شبكة شراكات فاعلة بين مختلف المؤسسات الوطنية المعنية.
39. تعريف الطلبة والشباب بأحدث المستجدات في وطنهم وتعزيز ثقافتهم بها.
40. تمكين الطلبة من مهارات الحياة المعاصرة كالاتصال والتفاوض والحوار وحل المشكلات.
41. استثمار المنابر التربوية والإعلامية والدينية في تعزيز قيم المواطنة الصالحة وممارساتها.
42. تأهيل المعلمين باتجاه تربية المواطنة والعمل على تطوير قدراتهم في ذلك عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة.
43. إعداد برامج مدرسية وجامعية مرافقة للمنهج، من أجل تعميق المفاهيم المرتبطة بتربية المواطنة ونشرها.
44. توجيه نشاطات الأندية الرياضية والثقافية لخدمة مفاهيم المشاركة والاندماج والوحدة الوطنية والتنمية.

المشروع التطبيقي المقترح للبحث.

لتحقيق المزيد من الجدوى والفائدة المرتقبة للبحث الحالي، يمكن أن تتم من خلال تقديم مشروع تطبيقي لتحسين أدوار مؤسسات المجتمع وتفعيلها لتنمية قيم المواطنة للحد من ظواهر التطرف الفكري، وذلك من خلال المشروع المقترح التالي: (مشروع مقترح لتفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لمواجهة التطرف الفكري)، ويتم تناوله على النحو التالي:

- **المقدمة**

على الرغم من قيام مؤسسات المجتمع (المجتمع التعليمية، والأسرة، والمؤسسات الإعلامية، والمؤسسات التشريعية) بالعديد من الجهود لنشر فكر الوسطية، ونبذ التطرف الفكري. إلا أنها تظل مطالبة بتعزيز هذه الجهود وتكاتفها بُغية تنمية قيم المواطنة وضوابطها لمواجهة ظواهر التطرف الفكري والحد من انتشار الجرائم الإرهابية.

ولن تؤتي جهود مؤسسات المجتمع ثمارها المرجوة في هذا المجال إذا ما تمت بمعزل عن بعضها. ولذا فإن المشروع المقترح الحالي يستهدف في مرحلته الأولى وضع تصور لإطار برنامج مقترح لتوعية مجموعة من الأفراد المسئولة في المجتمع، وتشمل بعض من: رجال التربية (على مستوي التعليم العام والتعليم العالي)، ورجال الإعلام، وعلماء الدين من الدعاة وأئمة المساجد، وجميعهم من الذين يمكنهم المشاركة في توعية أفراد المجتمع بالمقومات القيمية للمواطنة وضوابطها سعياً لتعزيز الانتماء، وتحقيق وسطية الفكر، ودرءاً للتطرف والإرهاب.

أهداف المشروع

يستهدف المشروع تحقيق الأهداف التالية:

1. وضع إطار عام مرن لبرنامج تثقيفي يستهدف توعية بعض الأفراد المسئولة في مؤسسات المجتمع حول المقومات القيمية للمواطنة وضوابطها، وركائز وسطية التفكير لتجنب الغلو والتطرف وما يترتب عليهما من جرائم إرهابية. ليكون هذا المشروع بمثابة خطة عمل إجرائية لمواجهة التطرف الفكري، لاسيما وأن شعارات التحذير أو الشجب أو الرفض لم تعد كافية لمواجهة مخاطر التطرف وتداعياته الاجرامية.
2. توظيف تطبيقي لمضامين الدراسة الحالية في مخرجات يمكن الإفادة منها لمواجهة التطرف الفكري التى تُعد من

القضايا بالغة التأثير في الفرد والمجتمع.

3. تنمية قدرات بعض المسئولين من أفراد المجتمع للقيام بمهام التوعية بمخاطر الجرائم الإرهابية وتبعاتها، وذلك من خلال إكساب المفاهيم الأساسية حول قضايا وسطية التفكير، وسبل تدارسها، وإتاحة الفرصة لتكوين الرؤى والاتجاهات الواعية حولها، وفق محددات وأطر قيمية واضحة مستمدة من العقيدة الإسلامية.

4) التنسيق بين جهود المؤسسات التربوية في المجتمع لتحقيق الترابط والتكامل بين أدوارها، من خلال برنامج يستهدف تدارس قيم المواطنة من عدة زوايا، وأنسب سبل مواجهة قضايا التطرف الفكري الإرهابي للحد من تبعاتها على الفرد والمجتمع.

أهمية المشروع

تبرز أهمية المشروع من خلال ارتباطه بقضية انتشار جرائم التطرف الإرهابية ، التي تستوجب وضع خطط وآليات علمية تنفيذية لمواجهتها. كما تتطلب توجيه الأنظار إلي أهمية تخطيط البرامج العلمية لمواجهة قضايا الانحراف الفكري ، وذلك بالتدارس العلمي لها، وعدم الاكتفاء بالإشارة إليها، أو شجبها، أو التغافل عنها. ومن جوانب الأهمية المرتقبة للمشروع إمكانية الإفادة منه في تفعيل الأدوار الوظيفية لمؤسسات المجتمع، لتحقيق التوعية اللازمة لمواجهة التطرف الفكري، والحد من تبعاتهما على الفرد والمجتمع.

مرحلة إعداد المشروع

ويمكن أن تتم وفق للخطوات التالية:

1. يُعقد اجتماع لفريق من المتخصصين الأكاديميين (خبراء تعليم –علماء اجتماع–علماء شريعة–رجال أمن) لتحديد أهداف البرنامج المقترح ومحتواه، والموضوعات المراد تدارسها من منظور قيمي أخلاقي واجتماعي وتربوي وعلمي وأمنى، وذلك في إطار ثوابت المجتمع.
2. تحدد مصادر اشتقاق المعرفة اللازمة، وعناصرها، وموضوعاتها ومحدداتها وضوابط محتواها المحقق لأهداف البرنامج، والطرائق الملائمة لتدارسها، والأنشطة المصاحبة، وأساليب التقويم المناسبة لها.
3. يُناقش البرنامج فى صورته الأولية مع المتخصصين من علماء الاجتماع والتربويين والإعلاميين وعلماء الدين، ورجال الأمن للإثراء التفصيلي لهيكل البرنامج المقترح.
4. توضع خطة للقنوات التنفيذ التى يمكن أن يتم تنفيذ البرنامج من خلالها، وتشمل قنوات:

- اجتماعية: تحت رعاية مؤسسة الشئون الاجتماعية التى يمكن أن تقدم أنشطتها من خلال مراكزها، ووحداتها للأسر والأفراد.
- تعليمية وتدريبية: تنظمها مراكز ووحدات خدمة المجتمع فى المؤسسات التعليمية.
- إعلامية: وتشمل: القنوات المرئية التي تعرض حوارات ومناقشات، ومناظرات، واستطلاعات للرأي، ومواقع تثقيفية. والقنوات المسموعة التي تطرح تحليلات وتفسيرات، والقنوات المقروءة التي تنشر مقالات، وكتب، ودراسات.
- دعوية دينية: وتشمل: خطب، ودروس، وكتيبات، ومواد مرئية ومسموعة.
- أمنية: وتشمل: ندوات ونشرات تعريفية بالعقوبات وقرائن الجرائم الإرهابية.

5. تحدد كافة الاحتياجات اللازمة لتنفيذ البرنامج عبر كل قناة من القنوات السابقة.

مرحلة تنفيذ المشروع

يمكن أن يتم تنفذ برنامج المشروع بتكامل أنشطة القنوات الاجتماعية، والتعليمية، والإعلامية والتشريعية والأمنية. حيث يعقد الفريق القائم بالتنفيذ لقاءات مع أعضاء مؤسسات المجتمع، وتشمل اللقاءات على:

1. محاضرات حول أبعاد التطرف الفكرى ومخاطره
وعلاقته بانتشار الجرائم الإرهابية.
2. مناقشات سبل ترسيخ قيم المواطنة وضوابط الأخلاقية للحد من انتشار الجرائم الإرهابية، مع بيان قرائنها وأدلتها وعقوباتها.
3. عرض نماذج من الرسائل الإعلامية والمواقع الإلكترونية التي تتناول التطرف الفكري والجرائم الإرهابية، وتحليلها ومناقشتها، واستطلاع أراء المفكرين حولها.
4. تنظيم مؤتمرات وندوات لمناقشة البحوث التقارير حول الجرائم الإرهابية.

مرحلة تقويم برنامج المشروع

يمكن أن تتم بمتابعة نتائج تنفيذه، للتعرف على مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، كما يلي:

1) تطبيق الاختبارات التحصيلية حول المعارف التي تضمنها برنامج المشروع.
2) تطبيق مقاييس الاتجاهات والقيم لقياس مدى تأثير البرنامج في الجوانب الوجدانية.
3) تقييم تقارير المشاركين حول تطرف الفكر والجريمة، وآليات التوعية للحد من مخاطرها.
4) تحدد إيجابيات البرنامج المقترح وسلبياته، في ضوء ما تظهره نتائج تقويمه.

الخاتمة

إن مؤسسات المجتمع مطالبة بتكاتف جهودها لتنمية قيم المواطنة وترسيخها لتحقيق الانتماء لدى الأفراد الذي يسهم بفعالية في تحجيم آثار التطرف الفكري والانحراف الإجرامي ويتطلب ذلك تفعيل الضوابط القيمية الأخلاقية المعززة لروح ولاء الأفراد لقادتهم ومجتمعاتهم، فيكون لذلك الأثر الفعال في اعتدالية تفكيرهم وسواء سلوكهم، فينبذون التطرف، ويرفضون أي أفكار إرهابية ضالة تهدد أمن أوطانهم.

ويمكن تحقيق المزيد من الفعالية للأدوار الوقائية لمؤسسات المجتمع وكذا أدوارها فى مواجهة الجرائم الإرهابية والحد من انتشارها وذلك من خلال الحرص على تأكيد ضوابط القيمية الأخلاقية المستندة إلى ثوابت العقيدة الإسلامية. ولا ينبغي أن تقتصر هذه الأدوار على حدود التعريف فحسب، بل ينبغي أن تُدرس كافة السبل لتفعيل هذه الضوابط، كي تتجاوز حدود المعرفة إلى مستوى الضبط الفعلي للسلوك.

وقد يفيد المشروع المقترح في الدراسة الحالية في تفعيل أدوار مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة للحد من التطرف الفكري ومواجهة الأفكار الإرهابية الضالة، وذلك سعياً لتحقيق وسطية التفكير واعتداليته، من خلال مناشط تثقيفية لتوعية الأفراد والمجتمع بما ينبغي أن يكون بدلاً من الاقتصار على شعارات التحذير، والتجريم، والشجب والردع ، والتي تظهر محدوديتها بجلاء في ظل تفاقم التطرف الفكري وتزايد ممارساته وجرائمه الإرهابية المدمرة للفرد والمجتمع على حد سواء.

المراجع

1. الموسوعة العربية العالمية: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية(1996م).
2. هلال، فتحي وآخرون: **تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت**، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية والتعليم، الكويت،(2000م).
3. الشيخ، محمد خلف: **المواطنة الصالحة**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض(1420هـ).
4. عبدالجبار، عادل: **الإرهاب فى ميزان الشريعة**، الرياض (2005).
5. مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، القاهرة(د.ت).
6. Thorndike, R. & Hagen, E. (1990): Measurement and Evaluation, 5th ed, Jhon Wiley and Sons, New York, USA.
7. Terry, D. & Tanbnn, D. (1994) Evaluation and Practiced Guide of Teachers, Mc Grow Hill, New York, USA.
8. هويدي، فهمي:المواطنة في الإسلام، **الشرق الأوسط**، العدد 5902، الأربعاء 1995/1/25م.
9. رضوان، أبوالفتوح: **التربية الوطنية (طبيعتها ، فلسفتها، أهدافها، برامجها)**، (ط2)، القاهرة ، جامعة الدول العربية، القاهرة(1990م).
10. عبدالتواب، عبدالله عبدالتواب ، دور كليات التربية في تأصيل الولاء الوطني، **دراسات تربوية**، القاهرة (1993م).
11. إسماعيل، سعيد: **التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين**، عالم الكتاب، القاهرة، (1998م) .
12. الكواري، علي خليفة: "مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية"، **مجلة المستقبل العربي**، ع(264)، بيروت(2001).
13. الشرجبي، السيد عادل النوع الاجتماعي والمواطنة ودور المنظمات غير الحكومية في بلدان الإسكوا المتأثرة بالنزاعات: دراسة حالة اليمن، **سلسلة دراسات عن المرأة العربية في التنمية، ع** (29)، الأمم المتحدة(2002).
14. عزيز، مجدي: المنهج التربوي والوعي السياسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة (1998م).
15. المجادي، فتوح:"المواطنة والتربية البيئية"، **مجلة التربية**، ع(31)، مركز البحوث التربوية ، الكويت(1999م).
16. على، هاشم محمد: **العصبية في ضوء الإسلام**، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، الدوحة، قطر(2002م).
17. بور، كلارك: التربية من أجل الديمقراطية.. كيف يمكن تحقيقها؟، **مستقبليات**، ع (2)، مكتب التربية الدولي، القاهرة. (1999م)
18. الشماخ، عامر: **فكرة المواطنة بين النظرية والتطبيق**، دار الصحوة للنشر(2011م).
19. حمدان، سعيد سعيد ناصر: دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة رؤية اجتماعية تحليلية، ورقة عمل للمشاركة في **اللقاء السنوي للجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية** تحت عنوان: "الأسرة السعودية والتغيرات المعاصرة"، الرياض(2008م) .
20. القرضاوي، يوسف: **الصحوة الإسلامية بين الجمود والتطرف**، دار الشروق، القاهرة (2001م).
21. العك، خالد عبد الرحمن (1997م): **عوامل التطرف والغلو والإرهاب وعلاجها في ضوء القرآن والسنة**، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع.
22. الجاني، أحمد صدقي: مفهوم التطرف: قراءة في شروط الوسطية والاعتدال، **مجلة التقريب**، العدد (36)، القاهرة (1424هـ).
23. الحسين، أسماء عبد العزيز: أسباب الإرهاب والعنف والتطرف "دراسة تحليلية" **المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية(2004م).

24. قاسم، محمد جابر: معالجة منهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة لمفاهيم التطرف والتعصب والإرهاب، **الندوة العالمية "مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق"** نظمتها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 6-2005/9/9م، الجزء الثاني، ص 135- 137. (2005)

25. وزارة الإعلام الكويتية: دراسة ميدانية حول أسباب ظاهرة التطرف من وجهة نظر الشباب الكويتي، (الموقع الالكتروني لشبكة النبأ المعلوماتية ،www.annabaa.org بتاريخ 8 رمضان 1426هـ / 12 تشرين الأول، 2005م).

26. اللويحق، عبد الرحمن معلا: مظاهر الغلو المعاصر، أبحاث **مؤتمر الحوار الوطني السعودي**، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، الفترة من 27- 2003/12/31م.

27. شفيق، منير: **الفكر الإسلامي المعاصر والتحديات ثورات..حركات..كتابات**، دار القلم، الكويت. (1993م)

28. قطب، سيد: **خصائص التصور الإسلامي ومقوماته**، الطبعة (16)، دار الشروق، القاهرة. (2002).

29. مدكور علي أحمد ، منهج التربية في التصور الإسلامي ، دار الفكر، القاهرة ، 2003م

30. عبد الحليم، أحمد المهدي: **الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم.. رؤية التعليم من منظور إسلامي**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة. (2004م).

31. محمود، عبد الحليم: **منهج الإصلاح الإسلامي في المجتمع**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة. (2005م).

32. السيد, محمود: من قضايا التربية على المواطنة، **الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم -التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي** -لبنان, ص ص 272 - 280. (2006م).

33. Engle, S. and Ochoa, A.(1988) Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies, New York: Teachers' College Press.

34. Chapin, J. and Messick, R. (1989) **Elementary Social Studies: A Practical** Guide, New York: Longman Inc.

35. Entwistle, H. (1994) "Cultural Literacy and Citizenship", The International Journal of Social Education, 9, 1, PP. 55-56.

36. Gelle, B. and Metzger, D. (1996)"Beyond Socialization and Multiculturalism: Rethinking the Task of Citizenship in a Pluralistic Society". Journal of Social Education, 60, 3, pp. 147-151.

37. القحطاني، سالم: التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها"، **رسالة الخليج العربي**، ع(66)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض. (1418هـ).

38. طنطاوي، مصطفى عبد الله إبراهيم: الوسطية، مدخل لبناء مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العام لمواجهة الفكر المتطرف (إطار مقترح)، **المؤتمر العلمي الثامن عشر -مناهج التعليم وبناء الانسان العربي** -مصر , مج 2 (2006).

39. الغزو، إيمان: **دمج التقنيات فى التعليم**، دار القلم ، دبي، الإمارات العربية ،(2004م).

40. مطاوع، ضياء الدين: الجرائم الأخلاقية لتطبيقات بعض التقنيات الحيوية وانعكاساتها على أمن المجتمع، **ندوة المجتمع والأمن السنوية الرابعة: الظاهرة الإجرامية المعاصرة.. الاتجاهات والسمات**، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض. (1426هـ).

41. الريس، عبدالعزيز بن عبدالله: القيم التي تتضمنها كتب التربية الوطنية المقررة على الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود. 1421 هـ
42. اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم: أوراق وتجارب، (2006م). www.egnatcom.org.eg/
43. العساف، صالح: **المدخل إلى البحث فى العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض. (1995م).
44. طعيمة، رشدي: "الكفايات التربوية"، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، الجمعية المصرية للعلوم التربوية والنفسية، القاهرة. (1986م).